

Tartu Ülikool
Sotsiaalteaduste valdkond
Haridusteaduste instituut
Põhikooli mitme aine õpetaja õppekava

Liis Raadla
Põhikooli ajalooõpetajate arvamused aktiivõppe kasutamise eelistest ja puudustest
Magistritöö

Juhendaja: pedagoogika lektor Ingrid Koni

Tartu 2021

Kokkuvõte

Põhikooli ajalooõpetajate arvamused aktiivõppe kasutamise eelistest ja puudustest

Uurimused näitasid, et kuigi Eesti õpetajatel on konstruktivistlikku õpikäsitlust ja aktiivõpet toetavad uskumused, kasutati tunnis sageli õpetajakeskseid meetodeid. Magistritööga püstitati eesmärk selgitada välja põhikooli ajalooõpetajate arvamused aktiivõppe kasutamise eelistest ja puudustest. Uurimisandmed koguti 8 põhikooli ajalooõpetajaga läbi viidud poolstruktureeritud intervjuudega. Andmete analüüsimisel kasutati kvalitatiivset induktiivset analüüsi. Uurimuse tulemusena selgus, et aktiivõppe eelisena nägid põhikooli ajalooõpetajad õpilastel oskuste arengut, paremaid õpitulemusi ja süvaõpet, suuremat õpimotivatsiooni ning kaasatust õppetöösse. Eelistena õpetajatele kirjeldati suuremat rahulolu tööst ja võimalusi õppeainet põnevamini edasi anda. Aktiivõppe puudusena õpetajatele esitati aktiivõppega seotud töömahukust, keerulisust rakendamisel, ebakindlust õpitulemuste osas, samuti viidati puudunud toetusvõrgustikule ning kogetud raskustele klassi haldamisel. Õpilastega seonduvalt nimetati puudusena ebaühtlast panustamist õppetöös ning õpilaste madalat õpimotivatsiooni, mis ei toeta aktiivõppe kasutamist.

Võtmesõnad: aktiivõpe, aktiivõppe meetodid, ajalugu, aktiivõppe eelised, aktiivõppe puudused

Abstract

Opinions of basic school history teachers about the advantages and disadvantages of using active learning

The aim of the master thesis was to find out the opinions of basic school history teachers about the advantages and disadvantages of using active learning. The research data were collected through semi-structured interviews with history teachers in 8 basic schools in Estonia. Qualitative inductive analysis was used to analyze the data. The results of the research demonstrated that history teachers of basic school consider the main advantages of active learning to be the development of skills, better learning outcomes and in-depth study, greater learning motivation and involvement in learning. As another advantage for teachers, greater job satisfaction and opportunities to give attractive history lessons were described. As a disadvantage of active learning, teachers mentioned high workload related to active learning, complexity in implementation, uncertainty about learning outcomes, as well as the lack of a support network and difficulties in classroom management. Regarding the students, the uneven contribution to studies and the low motivation of the students to study were mentioned as further shortcomings of active learning.

Keywords: active learning, active learning methods, advantages of active learning, disadvantages of active learning

Sisukord

| | |
|---|----|
| Sissejuhatus | 5 |
| 1. Teoreetilised lähtekohad | 6 |
| 1.1. Nüüdisaegne lähenemine õpetamisele ja aktiivõppe olemus | 6 |
| 1.2. Aktiivõppe eelised ja puudused..... | 9 |
| 1.3. Aktiivõppe ajaloo õppeaine kontekstis | 11 |
| 2. Metoodika..... | 13 |
| 2.1. Valim..... | 13 |
| 2.2. Andmekogumine | 14 |
| 2.3. Andmeanalüüs..... | 16 |
| 3. Tulemused | 18 |
| 3.1. Põhikooli ajalooõpetajate arvamused aktiivõppe eelistest | 19 |
| 3.1.1. Eelised õpilastele..... | 19 |
| 3.1.2. Eelised õpetajatele..... | 22 |
| 3.2.1. Puudused õpetajatele | 23 |
| 3.2.2. Puudused õpilastele | 26 |
| 4. Arutelu..... | 29 |
| Tänu sõnad | 34 |
| Autorsuse kinnitus..... | 34 |
| Kasutatud kirjandus..... | 35 |
| Lisa 1. Näited aktiivõppe meetoditest ajaloos..... | 39 |
| Lisa 2. Intervjuu kava..... | 40 |

Sissejuhatus

Kiiresti muutuv maailm on Eestis ja Euroopas kaasa toonud arutelud edumeelse ja tulevikku suunatud haridussüsteemi üle. Uuemates haridusteaduslikes käsitustes on rõhutatud, et muutlikus keskkonnas tulevad edukalt toime need, kes on avatud meelega, ei karda uuendusi, suudavad kiirelt ja loovalt mõelda ning tegutseda (Haridus- ja teadusministeerium, *s.a.*). Kompetentsidena, mida 21. sajandil enim vajatakse, on viidatud neljale olulisele oskusele: analüüsiv mõtlemine, kommunikatsiooni ja suhtlemise kompetentsid, koostöö ja loovus (P21, *s.a.*).

OECD (2014) uuringu järgi on Eesti õpetajate veendumused ühed edumeelsemad ja kaasaegsemad, kuid klassis kasutatavad õpetamispraktikad teiste riikidega võrreldes pigem traditsioonilisemad. Uuringu järgi leiab Eesti koolides õpilasi aktiveeriv õpetamispraktika kasutust suhteliselt vähesel määral ning väärib märkimist, et selle järgi sõltub õpetamispraktika valik õppeainest, humanitaarainete õpetajad kasutavad viidatud praktikat sagedamini (OECD, 2014). OECD 2018. aasta uuringust nähtub, et õpilaste kognitiivset aktiveerimist (mis on oluline õppimiseks) hõlmavad praktikad on Eestis vähe levinud. Kui Euroopas kasutavad kirjeldatud õppemetoodikaid ligi pooled õpetajatest, siis Eestis on sama näitaja vaid 29% (OECD, 2018). Positiivse aspektina on raportis rõhutatud Eesti õpetajate avatust muutustele, s.o õpetajad leiavad, et nende kool on koht, kus uusi õppepraktikaid kasutusele võtta (OECD, 2018). Mitmete tulevikukompetentsidena välja toodud oskuste arendamist toetatab aktiivõpe, mille olulisus seisneb õpilaste aktiveerimises: pannes õpilased tunnis aktiivselt kaasa mõtlema, kasvab nende õpitahe (Saarniit, Salumaa, & Talvik, 2006). Ajaloo õppeaine raames suunavad nii Põhikooli riiklik õppekava (2011) kui ka Gümnaasiumi valdkonnaraamat sotsiaalainetes kasutama mitmekesisist metoodikat, mis võimaldab õpilastel aktiivselt õppetegevuses osaleda (Oja, 2011).

Põhjalikke uurimusi, mis mõtestaksid Eesti õpetajate arvamusi aktiivõppe eelistest ja puudustest, samuti sarnasel teemal rahvusvahelisi uuringuid ajaloo õppeaine kontekstis, on autorile teadaolevalt läbi viidud vähe. Toomela (2009) hinnangul valmistab õpetajatele muret, kuidas saada hakkama muutuvate hariduspõhimõtetega ja mil viisil edukalt rakendada psühholoogiale toetuvaid õppemetoodikaid. Ta osutas, et õpetajatel on raskusi kaasaegsete õppemeetodite rakendamise. Asjaolule, et nüüdisaegne õpikäsitus pole eeldatud mahus rakendunud ja õpe ei ole piisavalt õppijakeskne, viitab Haridusvaldkonna arengukava 2021–2035 (Haridus- ja teadusministeerium, 2021). Haridusteadlased Kilday ja Pellegrino (2013) on välja toonud, et kuigi ajaloo õpetamisel on domineerinud õpetajakeskne (*classroom instruction*)

loenguvormis lähenemine, on paljud ajalooõpetajad kutsunud kolleege omaks võtma oluliselt ambitsioonikamaid õpetamispraktikaid.

Eelnevat kokku võttes on tänases Eesti haridussüsteemi korralduses rakendatud nüüdisaegse õpikäsituse põhimõtteid, seatud eesmärged toetab aktiivõppe kasutamine. Samal ajal saab eelmainitud uuringute (OECD, 2014, 2018; Toomela, 2009) tulemustele viidates väita, et Eesti õpetajad ei ole aktiivõppe osas enesekindlad ning kasutatavad õppepraktikad on pigem traditsioonilised. Riiklikus õppekavas on õpitulemustena kirjeldatud erinevad kõrgetasemelised oskused, mida aitab saavutada aktiivõppe. Seega uuritakse käesolevas uurimuses, millisena näevad põhikooli ajalooõpetajad aktiivõppe kasutamise eeliseid ja puudusi. Magistritöö eesmärk on selgitada välja põhikooli ajalooõpetajate arvamused aktiivõppe kasutamise eelistest ja puudustest.

Magistritöö teoreetilises osas tutvustatakse ülevaatlilikult teemaga seonduvaid teoreetilisi lähtekohti, nagu konstruktivistlik ja õpetajakeskne õpetamisviis. Defineeritakse aktiivõppe, aktiivõppe meetodid ning kirjeldatakse 21. sajandi kompetentse. Samuti analüüsitakse uuringutulemusi, kus käsitletakse aktiivõppe eeliseid ja puuduseid ning kuna uurimustöö keskmes on aktiivõppe eelised ja puudused ajalooõpetajatele, selgitatakse aktiivõppe olulisust ajaloo õppeaine kontekstis.

1. Teoreetilised lähtekohad

1.1. Nüüdisaegne lähenemine õpetamisele ja aktiivõppe olemus

Nüüdisaegse õpikäsituse keskmes on õpilane ja tema õpioskuste toetamine. Üks viis õpilaste juhatamisel tähenduslikuma õppimise poole on õppijakeskne konstruktivistlik õpikäsitus, mille aluseks on arusaam, et läbi aktiivse tähenduse loomise konstrueerib õppija ise teadmised (Chopra & Gupta, 2011). Kirjeldatud õpikäsituse järgi on õppimine aktiivne protsess, kus uued teadmised konstrueeritakse varasemate pinnalt ning mille keskmes on saadud kogemus ja selle tõlgendamine (Bransford, Brown, & Cocking, 2000). Krull (2000) rõhutab õpilase sisemise aktiivsuse tõstmise olulisust õppeprotsessis. Kuigi konstruktivistlikke koolkondi on palju, saab läbi nende üldistades viidata teadmiste omandamisele kui ehitamisele, kus uut infot konstrueerivad õpilased ja kogukonnad (Vinter, 2017). Välja toodud autori hinnangul ei toeta konkreetne suund traditsioonilise õpikäsituse nägemust teadmiste passiivsest omandamisest. Võrreldes tuupimisega (kus õpitakse aine sisu selle tähendust mõistmata või seda teiste teadmistega seostamata) on õpilastel, kelle õppeprotsess on mõtestatum, teadmised

pikaajalisemad ning uue seotud õppematerjali õppimine lihtsam (Chopra & Gupta, 2011).

Konstruktivistlikus suunas on õpetaja juhendaja, kelle peamine roll on aidata õpilastel muutuda aktiivseteks õppijateks, kes suudavad luua tähenduslikke seoseid eelneva ja uue info vahel (Chopra & Gupta, 2011).

Konstruktivistlikule õpikäsitusele vastandudes räägitakse õpetajakesksest traditsioonilisest õppekäsitusest. Kahl ja Venette (2010) kirjeldavad traditsioonilist õpikäsitust kui õpetajakeskset loengutel põhinevat õpetamist. Smit (2014) selgitab, et traditsioonilistes õpikeskkondades on õppe sisu peamiselt teoreetiline: uusi teadmisi ei aseteta konteksti, õpiprotsessi fookuses on sisu edasiandmine ning kuivõrd toimub teadmiste ülekanne õpetajalt õpilasele, on õpilase roll õppimisprotsessis tihti passiivne. Traditsioonilise õpikäsituse kontekstis kasutatakse ka mõistet instruksionism (OECD, 2008).

Aktiivõppe olemus. Konstruktivistliku õpikäsituse põhiline idee on õppimine läbi kaasatuse ja ise tegemise, vaatlemise asemel toovad õpilased klassiruumi oma eelnevad teadmised, millega nad seejärel töötama hakkavad. Aktiivne tunnis osalemine on iga konstruktivistliku tunni vōti ja peamine komponent (Chopra & Gupta, 2011). Aktiivõppel ei ole ühte konkreetset definitsiooni. Kōige ũldisemas plaanis viitab mõiste aktiivōpe õpetamiskogemusele, kus õpilased mõtestavad õpitavat teemat samal ajal ũksteise ja õpetajaga suheldes (Gamson, 1991, viidatud Anderson & McCarthy, 2000 j.). Michael (2006) vāidab, et aktiivōpet vōib defineerida kui protsessi, kus õpilasi kaasatakse õppetōosse nii, et nad on olukorras, kus peavad kaasa mōtlemale, tooma vālja oma peegeldusi konkreetsetel teemal. Őppeprotsessis on nad vaimset ja sageli ka fũsiliselt aktiivsed – lahendamas probleeme, kogumas informatsiooni (Michael, 2006). Bonwell ja Eison (1991) toovad vālja mōned aktiivōppe kriteeriumid: õpilasted on õppetegevusse kaasatud, mitte passiivse kuulaja rollis; õppetōos on vāiksem osa informatsiooni ũlekandmisel ja suurem rōhk õpilaste erinevate oskuste aktiivsel arendamisel sh ka nāiteks suhtumise ja vāārtuste osas; õpilased kasutavad tunnis kōrgemaid mōtlemistasandeid, analũisivad, sũnteesivad, hindavad õppematerjali.

Aktiivōppe meetodid. Aktiivōppe meetodite ũlesanne on toetada mōtestatud õppimist (Biehler & Snowman, 1986). Aktiivōppe meetodeid on erinevad autorid liigitanud erinevalt. Niemi (2002) jagab aktiivōppe õppetegevused individuaalseks ja rũhmatōōks. Brent ja Fender (2009) iseloomustavad aktiivōppe meetodeid, viidates, et neid iseloomustavad lũhemad konkreetse teemaga seotud ũlesanded ja tegevused, mida lahendatakse individuaalselt vōi grupis

kõigi õpilaste poolt, vastandudes nii õpetajakesksele õpetamisele, kus uut materjali esitab õpetaja (Brent & Fender, 2009). Bonwell ja Eison (1991) osundavad, et aktiivõppe meetodid viitavad mitmekesisele hulgale koostöistele klassiruumis läbi viidavatele tegevustele, alustades simulatsioonidest ja rollimängudest kuni 5-minutiliste koostöistele probleemi või ülesande lahendamise ülesannetele, Krull (2000) kirjutab, et kontruktivistikus õpetamises kasutatakse õppemeetoditena näiteks diskussioone, uurimusõpet jms. Brent ja Fender (2009) kirjeldavad aktiivõpet, kus õpetaja asetab tunni keskmesse mõne küsimuse, probleemi, mõne muu väljakutse, mille lahendamisel peavad õpilased seoste loomiseks pingutama. Seejärel jäetakse õpilastele aega lahendusteni jõuda, millele järgneb tulemuste tutvustamine. Sageli kasutatakse aktiivõppena ka diskussiooni ja arutelu, kuid on oluline, et tegemist ei oleks lihtsalt ette lugemise või faktide tsiteerimisega (Blankenship, 2009; Luckhardt, 2014, viidatud Grant 2018 j.). Näiteid aktiivõppe meetoditest on toodud tabelis 10. Seega saab eeltoodu põhjal tõdeda, et tänu aktiivõppe meetoditele saab muuhulgas toetada õppijates erinevate oskuste nagu probleemi lahendamine, seoste loomise oskus, koostöösoskuste, arendamist.

Aktiivõppe, mille keskmes on muuhulgas õpilaste koostöised tegevused probleemide lahendamisel, seondub ka 21. sajandi kompetentsidega, kus OECD on 21. sajandil oluliste kompetentsidena hinnanud nelja olulist oskust: kriitiline mõtlemine, kommunikatsiooni ja suhtlemise kompetentsid, koostöö ja loovus (Framework for 21st..., *s.a.*). Kirschner ja Neelen (2020) kirjeldavad 21. sajandi kompetentse kui kooslust ülekantavatest üldistest ning erialast sõltumatutest kompetentsidest, mis toetavad inimeste võimet õppida. Hamilton, Soland ja Stecher (2013) hindavad, et õpilased peavad täna omandatud teadmisi kasutama tundmatutes ja pidevalt muutuvates olukordades. Selleks vajavad nad laia hulka oskusi: akadeemilist võimekust, kriitilist mõtlemist ja loovust; eneseregulatsiooni ning oskust õppida, samuti sotsiaalsed ja emotsionaalseid oskusi nagu empaatia ja koostööoskus. Rõhutatakse ka praktilisi teadmisi, näiteks võimet otsida ja leida infot, kasutada tehnoloogia võimalusi (Hamilton et al., 2013). Kirschneri ja Neeleni (2020) väitel võib seoses märksõnaga „21. sajandi oskused“ välja tuua mitmeid kompetentse. Nendest olulisemadena on esitatud probleemi lahendamise, otsustamise, kommunikatsiooni- ja koostöökompetentse.

1.2. Aktiivõppe eelised ja puudused

Aktiivõppe eelised. Uuringute järgi on aktiivõppel mitmeid eeliseid. Näiteks tuuakse välja selle olulisus õpilaste suhtumise muutmisel õppeprotsessi, kuna õpilased võtavad aktiivõppe rakendamisel suurema vastutuse (Amare & Dagneu, 2020; Bezabih & Mulatu, 2018).

Saarniit jt (2006) hinnangul on aktiivõppemeetodid olulised, kuna aitavad õppeprotsessi põnevamaks muuta, õpilasi aktiveerida ja kaasa mõtlema panna ning samal ajal tõuseb ka nende õpitahe. Nähakse, et õpilased õpivad rohkem ning naudivad õppeprotsessi enam, kui nad on tundi aktiivselt kaasatud, mitte passiivses kuulaja rollis (Chopra & Gupta, 2011). Leitakse, et aktiivõppe sobib hästi õpilaste sotsiaalsete ning kommunikatiivsete oskuste arendamiseks, kuna õppemeetodid (nagu rühma ja paaristöö, rollimängud, draama elemendid) soosivad koostööd ja erinevate ideede jagamist ning oskust ennast julgelt väljendada (Bezabih & Mulatu, 2018; Chopra & Gupta, 2011). Uurimusliku õppe kontekstis nähakse aktiivõppe eelisena nii ajaloolise mõtlemise edenemist kui ka üldisemalt mõtlemisoskuste arendamist, mis on oluline näiteks kodanikuks kasvamisel (Martell, 2020). Ka tõstab aktiivne õppimine õpilaste huvi õppeaine vastu, lubades loomingulist teema uurimist ning sügavat analüüsi (Rone, 2008).

Paremad õpitulemused ning teema sügavam mõistmine tuuakse välja paljudes uuringutes. Vinter (2017) analüüsis 16 uuringut, kus käsitleti konstruktivistliku õpikäsituse mõjusid õpitulemustele ning positiivne mõju leiti nendest 12 puhul, nelja uuringu puhul erinevused puudusid. Uuringud toetavad haidusteadlaste väiteid, et õpilased peavad olema õppetöösse aktiivselt kaasatud uute teadmiste efektiivseks omandamiseks (Amare & Dagneu, 2020).

Tabel 1. Uuringutes välja toodud aktiivõppe eelised: sügavam õppimine ja paremad õpitulemused.

| Aktiivõppe eelis | Autor, aasta |
|--|-------------------------|
| Sügavam arusaam õpitavast teemast, iseseisev probleemilahenduskuse arenemine | Amare ja Dagneu, 2020 |
| Paremad õpitulemused | Bezabih ja Mulatu, 2018 |
| Aktiivõppemeetodite kasutamine (antud kontekstis algallikate kasutamine, analüüsivad kirjutamisüleanded, diskussioonid ja muud sarnased õpetamise meetodid, mis läksid kaugemale lihtsast töövihikust) tõstab õpilaste õpitulemusi | Niemi ja Smith, 2001 |
| Paremad õpitulemused ja teemat mäletatakse paremini | Prince, 2004 |
| Võimaldab süvaõpet - traditsiooniline õppeformaad toetab pealiskaudset lähenemist õppetööle, selle asemel, et sügavaid põhitõdesid omandada | Bonwell ja Eison, 1991 |

| | |
|--|--|
| Teemat mäletatakse paremini - keskmine õpilane ei mäleta enamikku loengu stiilis edastatud tunni sisust 15. minutit pärast tunni lõppemist, samas jäävad nendega teadmised ja oskused, mida õpilased saavad aktiivselt õppides | Bok, 2009 |
| Võimaldab süvaõpet. Õpilased õpivad kõige enam olukorras, kus nad ise midagi reaalselt teevad, arutavad, läbi mõtlevad, võrreldes sellega, mida nad omandavad (tihti ajalootunnis) passiivselt läbi nägemise ja kuulmise | Amare ja Dagnev, 2020; Brent ja Fender 2009; Stradling, 2001; Oja, 2011. |
| Paremad õpitulemused, kuna kellegi teise jutustuse kuulamise kaudu on õpetamise efektiivsus kõige väiksem | Oja ja Kilumets, <i>s.a.</i> |

Aktiivõppe puudused. Uuringute järgi nähakse aktiivõppe rakendamisel ka mitmeid puudusi ning väljakutseid. Amare ja Dagnev (2020) hinnangul on üheks kitsaskohaks, mis aktiivõppe kasutamist takistab, õpilaste vähene õpihuvi ja motivatsioon. Arutletakse, et õpilased on harjunud õpetajakesksete õppemetoodikatega ning neile ei tarvitse aktiivõppe meeldida (Amare & Dagnev, 2020), uute nõudlikkumate õpimeetodite rakendamine võib õpilastes, kes pole harjunud tunnis pingutama ning aktiivselt kaasa mõtlema, vastuseisu tekitada (Grant & Gradwell, 2009). Takistus aktiivõppe rakendamisel võib olla ka kogetud ebamugavustunne klassikaaslaste ees, huvipuudus aktiivõppe vastu ning madalad õpioskused (Bezabih & Mulatu, 2018; Felder & Brent, 2009; Niemi, 2002). Samuti mängib õpetajate madal pühendumus aktiivõppe kasutamisel rolli (Amare & Dagnev, 2020), Niemi (2002) toob samas kontekstis välja õppekava mahukusest tingitud ajapuuduse. Toomela (2009) kirjutab, et sageli puuduvad õpetajatel aktiivõppe läbiviimiseks oskused ning selle tõttu on neil raskusi kaasaegsete õppemetoodite rakendamisel (Toomela, 2009; Amare & Dagnev, 2020). Martell (2020) viitab asjaolule, et kuigi ajalooõpetajatel on tihti uurimusõpet toetavad uskumused ning ka teoreetilised teadmised, siis reaalse ja praktilise kogemuse puudumine nii õpetajakoolituses kui ka tulevastes töökohtades viib selleni, et uuenduslikke õpetamisviise ei kasutata. Hinnatakse, et ajalooõpetajad kogevad raskusi kahe ajalooõpetamise suundumuse – teadmiste edasi andmise (*knowing history*) ning aktiivsemat ja sügavamat ajalooõpetamist toetava lähenemise (*doing history*) – integreerimisel (Arno-Coppen, Havekes & Luttenberg, 2012). Martelli (2020) uuringust selgub, et uurimusõppe rakendamisel ajalooõppes on kolm peamist takistust: alustavate õpetajate suur koormus, õpetajapoolne traditsioonilise õppekäsituse toetamine ja vastuseis didaktilistele uuendustele, kolmandana kasutatakse uusi metoodikaid enam, kui tajutakse kolleegide sarnast arusaama õppimisest ja õpetamisest. Bransford jt (2000) kirjeldavad, et õpetajad kohtavad kõrvalklassis tihti traditsioonilist loengupõhist õpetamist, hoolimata sellest, et õpetamisel kutsutakse üles kasutama

enam õpilasekeskseid uusi lähenemisi. Õpetajad on kogenud ka kaasõpetajate ning lapsevanemate halvustavat suhtumist aktiivõppesse ning tajunud nende ootusi traditsioonilise õppe suunas (Niemi, 2002). Lisaks toovad Amare ja Dagnew (2020) ja Niemi (2002) mitterakendamise vaates välja suured klassid, kus mitmeid uuenduslikke õppemetoodikaid on keeruline õpetada, samuti kehvad tingimused õppetöös ja materjalide vähesuse (Niemi, 2002).

1.3. Aktiivõppe ajaloo õppeaine kontekstis

Stradling (2001) osundab, et ajaloo õpetamine Euroopas järgib viimase aja akadeemilise ajalookäsituse suundi, kus poliitilise ja diplomaatia ajaloo kõrval on oluline koht näiteks sotsiaal-, majandus-, kultuuriajalool, mille mõistmiseks on vajalik õpilaste kriitilise mõtlemise ja ajaloo mõistmise kompetentse. Ta lisab, et need oskused ei saa tekkida teadmisi passiivselt vastu võttes, vaid vajalik on kombineerida teadmistepõhist õpet ja aktiivõpet (Stradling, 2001). Anderson ja McCarthy (2000) järgi on aktiveerivad õppemetoodikad olulised kõikides valdkondades, kuid on kriitilise tähtsusega humanitaar ja sotsiaalteaduses, samas on õppetöö sageli korraldatud viisil, mis pakub vähe interaktiivset sisu. Kehtivas Põhikooli riiklikus õppekavas (2011) on ajaloo õppeaines kinnitatud suund mitmekülgse metoodika kasutamisele, rõhuasetusega aktiivõppel ning selle lisa 5 (Põhikooli riiklik..., 2011, lk. 19) järgi põhikooli lõpuks õpilane:

1) tunneb huvi mineviku vastu; 2) tunneb oma kodukoha ajalugu, Eesti ajalugu, Euroopa ning maailma ajalugu ajastut kõige enam iseloomustavate sündmuste ja isikute kaudu; 3) kasutab ajaloo põhimõisteid õiges kontekstis, eristab ajaloofakti tõlgendusest ning arvamusest, näeb ja sõnastab probleeme ning esitab neist lähtudes küsimusi ja pakub lahendusteid; 4) leiab, üldistab, tõlgendab, kasutab ja hindab kriitiliselt ajalooteavet ning allikate usaldusväärsust; 5) väärtustab kultuurilist mitmekesisust ja oma rolli kultuuripärandi säilitajana ning määratleb end oma rahva liikmena; 6) mõistab ühiskonna mitmekesisust, kujundab ning põhjendab oma arvamust, analüüsib ja hindab oma tegevust ning näeb ja korrigeerib oma eksimusi; 7) tunneb ja kasutab erinevaid õpivõtteid, tekstiliike ja teabeallikaid, väljendab oma teadmisi ning oskusi suuliselt ja kirjalikult ning kasutab õppetegevuses IKT vahendeid

Stardling (2001) väidab, et ühelt poolt peab õpilane teadma põhiteadmisi ajaloost, teisalt on tänapäeval sama oluline nendele tuginev kriitiline mõtlemine, analüüsimine ja arutelu. Oja ja Medijainen (2004) esitavad, et ajalooõppe põhiline tähtsus on läbi analüüsivõime toetada erinevate seisukohtade mõistmist ja argumenteerimisoskust. Wineburg (2010) lisab, et arendamaks õpilastes ajaloolise mõtlemise ning allikatega töötamise oskusi peavad nad suutma suhtuda kriitiliselt nii allikasse kui ka saadud järeldustesse, sünteesida teksti ning nendele oskustele tuginedes kujundada oma isiklikku seisukohta. Nüüdisaegse ajalooõpetuse üheks

olulisemaks eeltingimuseks on arusaam tõlgendamise mitmetahulisusest, kus ajalool on oluline roll inimese valikute suunajana; arusaamine, et ajalugu on alati perspektiivis ja kellegi poolt konstrueeritud (Stradling 2001). Ajalooõppel on oluline koht üldinimlike väärtuste ja hoiakute kujundamisel, kirjeldavad Oja ja Medijainen (2004). Oja (2011) lisab, et ajaloo õppeprotsessis on tähtis, et kasutatava metoodika abil jõuaks õppija ise uute teadmiseni ning seeläbi kujuneks iseseisvaks õppijaks ning loovaks isiksuseks. Sealjuures on vajalik kokku siduda varasemad eelteadmised ning avaram ajalooline kontekst (Oja, 2011.). Stradling (2001) kirjutab, et ajaloo õpetamine peaks muuhulgas arendama järgmisi oskusi: küsimuste koostamist, ajaloo vaidlusteemade uurimist, oskust hinnata erinevaid allikaid ja nende erinevaid vaatenurki, põhjuste ja tagajärgede seostamist ning järeldusteni jõudmist.

Eelnevat kokku võttes käsitletakse uurimuses aktiivõpet lähtudes Bonwell ja Eison (1991) definitsioonist, mille kohaselt on tegu aktiivõppega, kui õpilased on õppetegevusse kaasatud, kasutades Bloomi (1956) järgi mõtlemistasandeid ja kõrgemat mõtlemist: analüüsivad, sünteesivad, hindavad õppematerjali. Konkreetsetest õppemetoodikatest lähtutakse Põhikooli riiklikku õppekava lisas 5 (2011) toodud meetoditest (tabel 10), samal ajal piirates seda Granti (2018) seisukohaga, et iga diskussioon, arutelu ja vestlus ei ole aktiivõpe. Varasemad uuringud viitavad, et aktiivõppel nähakse nii eeliseid kui puuduseid. Amare ja Dagnew (2020) uuring osutab, et aktiivõppel on selle rakendamisel reaalelus mitmeid piiranguid. Ajaloo õppeaine kontekstis hinnatakse, et lisaks faktiteadmistele on sama oluline õpilaste oskus nendele tuginevalt kriitiliselt mõelda, arutleda ja järeldusi teha ning mõista, et ajalugu on alati kellegi poolt konstrueeritud (Stradling, 2001) ning toetada arusaamu seisukohtade ja vaatepunktide erinevusest (Oja & Medijainen, 2004).

Tuginedes eelpool mainitule on Eesti õpetajate kasutatavad õpetamismeetodid pigem traditsioonilised, samas toetab õpilaste õppimist ning tulevikus toimetulekut enam konstruktivistlik arusaam õppimisest. Kaasaegne ajalooõpetamine, mille keskmes on muuhulgas ajalooliste seoste ja põhjuste analüüsimine, vajab taoliste oskuste arendamiseks õpilasi aktiveerivaid õpetamisviise. Sellest tulenevalt on oluline välja selgitada, millisena näevad põhikooli ajalooõpetajad aktiivõppe eeliseid ja puudusi. Eeliste ja puuduste uurimine võimaldab sügavat ja mitmekülgset arusaama uuritavast probleemistikust, et selle põhjal teemaga seotud väljakutseid paremini mõista ning lahendusi pakkuda.

Magistritööga püstitati eesmärk selgitada välja põhikooli ajalooõpetajate arvamused aktiivõppe kasutamise eelistest ja puudustest. Sõnastati kaks uurimisküsimust:

1. Milliseid eeliseid näevad ajalooõpetajad aktiivõppe kasutamisel?
2. Millised on ajalooõpetajate hinnangul puudused aktiivõppe kasutamisel?

2. Metoodika

Siinses uurimistöös kasutati kvalitatiivset uurimismetoodikat. Öunapuu (2014) järgi on kvalitatiivse uurimistöö eesmärgiks mh põhjalikult ja sügavalt uuritava teema mõistmine, selle varjatud aspektide nähtavaks tegemine, kus uuritavad saavad vabas vormis jagada konkreetset teemat oma isiklike kogemusi, arvamusi ja mõtteid. Blackstone (2018) väidab, et kvalitatiivsete uurimuste sihiks on uurimisprobleemiga seotud mitmekesiste põhjuste sügavuti mõistmine. Kuna töös uuritakse õpetajate arvamusi on eelnevale tugines kvalitatiivne uurimisviis sobiv uuringu eesmärgi saavutamiseks.

2.1. Valim

Uurimus viidi läbi põhikoolis ajalugu õpetavate õpetajate seas, uuritavate leidmisel oli kriteeriumiks, et õpetaja õpetab ajalugu põhikooli II (4. - 6. klass) või III (7. - 9. klass) kooliastmes. Kriteeriumile vastavate intervjueeritavate leidmiseks kasutati eesmärgist lähtuvat valimit, mille puhul valib uurija kriteeriumist lähtuvalt uuringusse sobivad isikud (Alkassim, Etikan & Musa, 2016). Uuritavateni jõuti kolmel viisil. Kõigepealt paluti uuringus osaleda kolmel uurijaga isiklikult tuttavatel põhikooli ajalooõpetajal, teiseks pöörduiti kirjaga otse tuttavate poole, kes töötavad koolis, palvega viia uurija kokku konkreetse kooli ajalooõpetajatega, kolmandaks kirjutati palve uuringus osaleda Facebooki ajaloo-ja ühiskonnaõpetajate sotsiaalmeedia gruppi. Uuringus osalejad pidid töötama põhikoolis ajaloo õpetajana. Kokkuvõtvalt saab öelda, et uuringus osales 8 õpetajat, kelle vanus jäi vahemikku 26-63 aastat ning kellel oli õpetajastaaži 2-40 aastat, täpsemalt on õpetajate taustaandmed esitatud tabelis 2. Intervjuudest 4 viidi läbi veebi vahendusel ja 4 isiklikult kohtudes.

Tabel 2. Uurimuses osalenud ajalooõpetajate taustaandmed

| Pseudonüüm | Vanus | Tööaastad õpetajana | Õpetaja- koolitus* | Õppeaine** | Õpetatav kooliaste | Sugu |
|-------------------|-------|------------------------|-----------------------|------------|-----------------------|------|
| Intervjueeritav 1 | 38 | 21 | 2004 | AJ, KL | II | N |
| Intervjueeritav 2 | 63 | 40 | 2005 | AJ, KL | II | N |
| Intervjueeritav 3 | 28 | 5 | 2018 | AJ, ÜÖ | II ja III | N |

| | | | | | | |
|-------------------|----|----|------|------------|-----------|---|
| Intervjueeritav 4 | 45 | 23 | 2017 | AJ, ÜÕ | II ja III | N |
| Intervjueeritav 5 | 28 | 7 | 2016 | AJ, ÜÕ | II ja III | N |
| Intervjueeritav 6 | 25 | 3 | 2020 | AJ, ÜÕ | II | N |
| Intervjueeritav 7 | 26 | 4 | 2018 | AJ, ÜÕ | II ja III | N |
| Intervjueeritav 8 | 30 | 9 | 2011 | AJ, ÜÕ, IÕ | II ja III | N |

*viimasena lõpetatud õpetajakoolituse õppeasutuse aasta

**KL-klassiõpetaja, AJ-ajalugu, ÜÕ-ühiskonnaõpetus, IÕ-inimeseõpetus

2.2. Andmekogumine

Uurimuses olid nõus osalema 8 kriteeriumile vastavat õpetajat. Kõikide poole pöörduti esialgul lühemalt, selgitades uurimistöö üldist eesmärki, teemat, intervjuu kestvust. Seejärel saadeti osalejatele e-kirjaga ametlik pöördumine palvega uuringus osaleda, kus toodi välja uurimistöö eesmärk, intervjuu planeeritav kestvus, konfidentsiaalsusega seotud teemad (uuritavate nimed asendatud pseudonüümidega). Intervjuude toimumise aeg ja koht lepidi kokku lähtuvalt intervjuueeritavate soovist ning intervjuueeritavatele pakuti võimalust viia intervjuu läbi veebipõhise keskkonna, näiteks zoomi vahendusel, mis võimaldab intervjuu salvestamist. Uurimisandmeid koguti poolstruktureeritud intervjuudega. See on meetod, mis võimaldab uuritaval oma mõtteid vabas vormis sõnadesse panna. Uurijale annab see võimaluse küsida intervjuu käigus küsimusi ettevalmistatud kava alusel, samas vajadusel paindlikult intervjuu teemaga kaasa minna ja lisaküsimusi küsida (Blackstone, 2018; Õunapuu, 2014). Intervjuu küsimuste koostamisel lähtuti töö eesmärgist, uurimisprobleemist ja uurimisküsimustest. Toetuti põhimõttele sõnastada küsimused nii lühidalt, selgelt ja täpselt, kui võimalik, et vähendada infomüra ja möödarääkimisi (Blackstone, 2018). Intervjuud planeeriti kestvusega ca tund. Uuringu usaldusväärsuse tõstmiseks arutati uurimisinstrumendi ülesehitust magistritöö juhendajaga, et tagada küsimuste ühene mõistetavus ning loogiline järjekord. Koostöös tehti ka intervjuu kavasse mitmeid muudatusi, näiteks jäeti ära mõned planeeritud sissejuhatavad küsimused, kuna need ei puutu teemasse (Mida Sa tahad saavutada oma aine õpetamisega, milliseid kompetentse õpilastes arendada?).

Intervjuu kava jaotati nelja osasse. Intervjuud alustati uuringu eesmärgi tutvustamisega, samuti tutvustati lühidalt intervjuu teemat ja kava. Kuna uurimuse fookuses on ajalooõpe, siis selgitati õpetajatele, et nad küsimustele vastates mõtleksid oma ajalootundide peale. Toodi välja, et uuringu jaoks on väga oluline otsekohene ja aus vastamine. Blackstone (2018) on viidanud, et uuritavatel võib esineda sotsiaalse meeldivuse tendentsi, kus uuritavad vastavad nii, nagu eeldatakse olevat sobiv. Viidatu vältimiseks sõnastati uurimisküsimused võimalikult neutraalselt,

samuti räägiti iga intervjuu alguses üle, et oluline on õpetajate kogetu uuritava teemaga seoses ning pole õigeid ega valesid vastuseid. Vabana õhkkonna loomiseks ning nn soojaksrääkimiseks alustati intervjuusid küsimustega, mis andsid uuritavale võimaluse rääkida oma tundidest ja õppemetoodikatest üldisemalt, näiteks küsimused: „Millest Sa tavapäraselt lähtud, kui tundi kavandad ja õppemetoodikaid valid?“, „Millised Sinu ajalootunnid tavapäraselt välja näevad?“.

Kui võrd uuritavaks teemaks on õpetajate arvamused aktiivõppe eeliste ja puuduste kohta, siis teises ploki olid küsimused arusaama kohta aktiivõppest üldiselt ning konkreetsetest õppemetoodikatest. Seetõttu on järgmisena intervjuu kavas aktiivõppe sisuga seotud küsimused: „Mis on Sinu jaoks aktiivõpe?“, „Missuguseid aktiivõppemeetodeid Sa kasutad?“. Misjärele täpsustati intervjuueeritavale, mis on aktiivõpe ja aktiivõppe meetodid konkreetse uuringu kontekstis. Täpsustust peeti oluliseks, kuna aktiivõppel puudub üks konkreetne definitsioon, samas on uuritava teema täpne defineerimine oluline, et tagada andmete vastavus eesmärgile. Kolmandas küsimusteplokis sisaldasid küsimused aktiivõppe eeliste ja puuduste kohta. Aktiivõppe eelistest rääkides uuriti õpetajate tajutud eeliseid, tugevusi. Küsiti, millega õpetaja neid oma arvamust väljendades võrdleb ning uuriti, kuidas õpetajate hinnangul aktiivõppe metoodikad õpilaste arengut toetavad. Järgnevalt liiguti edasi arusaamade juurde aktiivõppe puudustest, rääkides nendest võimalikult mitmekülgsest ning uurides õpetajate kogetud puudusi, raskusi, takistusi, väljakutseid. Intervjuu võeti kokku taustaküsimustega eriala, õpetajana töötamise aja ning vanuse kohta ning lõpetuseks küsiti, mida soovib intervjuueeritav uuritava teema kohta veel lisada. Intervjuu kava on esitatud lisa 2.

Uuringu valiidsuse suurendamiseks viidi läbi prooviintervjuu, mis kestis kokku 40 minutit. Prooviintervjuu teostati kriteeriumile vastava ajalooõpetajaga, kellega suheldi samamoodi nagu teiste uuringus osalejatega. Prooviintervjuu oli tähtis, et selgitada välja võimalikke puudujääke intervjuuküsimustes ning suurendada uuringu kvaliteeti. Oluline oli veenduda küsimuste järjekorra loogilisuses, arusaadavuses ning teha kindlaks, kas uurimisküsimustele saab vastused (prooviintervjuu transkribeeriti ja viidi läbi esmane andmeanalüüs). Uurimisinstrumendi toimivuse analüüsiks küsiti intervjuu lõpus uuritava arvamust intervjuukava kohta. Sellest lähtuvalt viidi uuringu küsimustikku sisse mõned muudatused. Näiteks muudeti küsimuste asukohti küsitluskavas - intervjuu küsimus: „Kui Sa ei kasuta aktiivõpet, siis mis põhjusel?“ liigutati sissejuhatavast ploki kolmandasse küsimusteplokki ja sõnastati veidi ümber. Samuti lisati küsimus: „Kui mõtled üldiselt õppetöö läbiviimist mõjutavate tegurite peale, siis millised

tegurid veel Sinu arvates aktiivõppe läbiviimist mõjutavad, „ Palun tooge näiteid erinevatest olukordadest.“ Kuivõrd prooviintervjuu järgselt ei tehtud uuringu kavas sisulisi muudatusi, siis kasutati prooviintervjuus saadud uurimisandmeid töös. Poolstruktureeritud intervjuud kaheksa õpetajaga viidi läbi perioodil jaanuar - veebruar 2021. Kõigilt küsiti nõusolek intervjuu salvestamiseks. Uuritavatele anti teada, et kogutud andmeid kasutatakse ainult uuringu läbiviimisel. Intervjuud kestsid keskmiselt 45 minutit.

2.3. Andmeanalüüs

Uuringus kasutati andmete analüüsimisel kvalitatiivset induktiivset sisuanalüüsi. Laheranna (2008) hinnangul lubab see meetodika uurida ja aru saada uuritavate mõtetest ja arusaamadest konkreetsel teemal. Vestluste lindistamiseks kasutati nutitelefoni rakendust Voice Recorder. Uuritavatele tutvustati konfidentsiaalsusega seotud aspekte ning selgitati, kuidas see on tagatud. Salvestatud intervjuud transkribeeriti andmeanalüüsi teostamiseks kogu pikkuses. Helifailide transkribeerimise protsessi alustati failide laadimisega arvutisse, seejärel laaditi need TTÜ Küberneetika Instituudi (Alumäe, Tilk, & Asadullah, 2018) veebipõhise kõnetuvastuse keskkonda aadressil <http://bark.phon.ioc.ee/webtrans/>. Keskkond edastas uurijale faili automaatse transkriptsiooniga mitmes erinevas failivormingus. Uurija töötas dokumendiga edasi .doc formaadis, viies läbi tekstide transkriptsiooni parandused ning eristades tekstis küsimused ja vastused. Selleks kuulati kõik intervjuu üle mitmekordselt, et tagada uurimisandmete korrektsus. Transkriptsioonid olid keskmiselt 10 lehekülge pikad, vormistatuna kirjastiilis Times New Roman, suuruses 12, reavahega 1,5. Kõige lühem transkriptsioon oli 7 lehekülge, kõige pikem 14 lehekülge.

Andmete sisuanalüüs teostati keskkonnas QCAmap induktiivset kvalitatiivset analüüsimeetodit kasutades. Antud programmi sisestati uurimisküsimused ja laaditi pseudonüüme kasutades üles transkribeeritud intervjuud. Intervjuusid loeti enne kodeerimist korduvalt, et mõista paremini uuritavat materjali. Kui uurija on otsustanud valida induktiivse sisuanalüüsi, siis on järgmisteks sammudeks saadud kvalitatiivse uurimismaterjali organiseerimine, protsess hõlmab kodeerimist ja kategooriate loomist üldistamise teel (Elo & Kyngas, 2008). Uurimismaterjali lugemisele järgnes tekstis tähenduslike üksuste märgistamine koodideks, seda uurimisküsimuste kaupa. Koodide loomisel tehti seda võimalikult täpselt, vältides kodeerimisel andmete kokku koondamist laiema koodi alla. Uurimisküsimuse „Milliseid

eeliseid näevad ajalooõpetajad aktiivõppe kasutamisel? analüüsimisel tekkis kokku 50 koodi ning uurimisküsimuse „Millised on ajalooõpetajate hinnangul puudused aktiivõppe kasutamisel?“ tekkis kokku 46 koodi. Uuringu usaldusväärsuse tagamiseks kodeeriti kõik intervjuud töö autori poolt kahel korral. Selle käigus täpsustati koodide sõnastusi ning loodi ka uusi koode, et kõiki aspekte analüüsi etapis täpselt arvesse võtta. Näiteks eristati süvaõppe märksõnaga seoses koodid: *süvaõpe*, *teema saab paremini selgeks*, *mõtestatud õppimine*, mis varasemalt oli kokku koondatud ühe koodi alla. Töö usaldusväärsuse tagamiseks kasutati kahte kaaskodeerijat, kes kodeerisid koodiraamatule tuginedes kahel intervjuul mõlemad uurimisküsimused. Kaaskodeerimise tulemusi arutati ning leiti, et need on omavahel kooskõlas. Näide transkriptsioonist, tähenduslikust üksusest ja koodist on toodud tabelis 3.

Tabel 3. Näide transkriptsioonist, tähenduslikust üksusest (markeeritud halliks) ja selle põhjal tekkinud koodist uurimisküsimuse “Milliseid eeliseid näevad ajalooõpetajad aktiivõppe kasutamisel?” näitel.

| Transkriptsioon, tähenduslik üksus | Kood |
|--|--|
| Just see on see 21. sajandi oskuste arendamine, et ainult aktiivõppemeetodi kaudu me saame minu arust neid arendada, teisiti ei ole see võimalik, et suhtlus, koostöö, loovus, kriitiline mõtlemine - neid ei saa lihtsalt teisiti arendada. | 21. sajandi oskused Suhtlusoskused Koostöö Loovus Kriitiline mõtlemine |

Koodidest alakategooriate (näide tabelis 4) ja peakategooriate (näide tabelis 5) moodustamiseks loeti koode ja tähenduslikke üksusi korduvalt mitme nädala jooksul.

Tabel 4. Näide koodide koondamine alakategooriasse uurimisküsimuse: “Milliseid eeliseid näevad ajalooõpetajad aktiivõppe kasutamisel?” näitel.

| Kood | Alakategooria |
|----------------------------|------------------------|
| Õpetaja töörõõm | Õpetaja rahulolu tööst |
| Puhkehetk õpetajale | |
| Arenguvõimalused õpetajale | |
| Võimaldab olla hea õpetaja | |

Usaldusväärsuse suurendamiseks arutati kategooriate moodustamist ka juhendaja ja kaaskodeerijaga, mille tulemusena moodustati lõplikud kategooriad.

Tabel 5. Näide kategooriate moodustumisest uurimisküsimuse: “Milliseid eeliseid näevad ajalooõpetajad aktiivõppe kasutamisel?” näitel.

| Alakategooriad | Peakategooria |
|----------------|---------------|
| Oskuste areng | |

| | |
|--|--------------------|
| Efektiivsem õppimine, paremad õpitulemused | |
| Suurem õpimotivatsioon | Eelised õpilastele |
| Suurem kaasatus õppetöösse | |

Hea teadustava (Eessalu, 2017) on juhis, mis võtab kokku hea tava, väärtused ja põhimõtted teaduse tegemisel ning nendest on lähtutud ka selle uurimistöö kirjutamisel. Uuringus osalemine oli vabatahtlik, mis tähendab ka seda, et osalejal oli õigus uuringus osalemisest loobuda. Blackstone (2018) viitab, et uuritava vabatahtlik osalemine uuringus, sh täielik arusaamine uuringu sisust ning võimalikest riskidest, on oluline eetiline aspekt kõikides sotsioloogilises uuringutes. Uurimisintervjuule eelnevalt informeeriti kõiki osalejaid uuringu sisust ning tutvustati üldistatuna intervjuu küsimusi, samuti, kuidas on tagatud nende konfidentsiaalsus. Intervjuu käigus saadud andmestikku kasutati vaid uurimistöö läbiviimiseks, andete töötlemise etapis kasutati pseudonüüme, et uuringuandmeid ei oleks võimalik kokku viia intervjuu andnud isikuga. Autori jaoks oli oluline põhimõte ausus, objektiivsus ja erapooletus uurimisprobleemi käsitlemisel ning seega oma arvamuse tagaplaanile jätmine. Tähtis eetiline väärtus, mida uuringus läbivalt arvestati, on andmete aus ning objektiivne kogumine, samuti kõikide tulemuste, ka vastuoluliste, esitamine.

3. Tulemused

Magistritöoga püstitati eesmärk selgitada välja põhikooli ajalooõpetajate arvamused aktiivõppe kasutamise eelistest ja puudustest. Andmete analüüsimisel moodustati esimesele uurimisküsimusele vastuseks kaks peakategooriat: eelised õpilastele ja eelised õpetajatele ning teisele uurimisküsimusele kaks peakategooriat: puudused õpetajatele ja puudused õpilastele. Tulemustele on lisatud teemat illustreerivad tsitaadid intervjuudest, mida on väga vähesel määral toimetatud, et tagada mõtteselgus. Töös on pseudonüümidena kasutatud intervjuueeritavatele antud numbreid. Tulemuste peatükk on jaotatud alampeatükkidesse, kus uurimisküsimuste ning kategooriate kaupa kirjeldatakse olulisi uurimistulemusi. Lugemise hõlbustamiseks on alakategooriate uurimistulemused koondatud kolmandale tasemele (3.1.1.) ning nendes alakategooriad eristatud teemaploki alguses boldis kaldkirjaga.

3.1. Põhikooli ajalooõpetajate arvamused aktiivõppe eelistest

Järgnevalt antakse ülevaade uurimisküsimuse „Milliseid eeliseid näevad ajalooõpetajad aktiivõppe kasutamisel?“ andmeanalüüsi tulemustest. Eristus kaks peakategooriat: eelised õpilastele ning eelised õpetajatele.

3.1.1. Eelised õpilastele

Esimesele peakategooriale moodustati neli alakategooriat (tabel 6).

Tabel 6. Peakategooria eelised õpilastele ja selle alakategooriad

| Alakategooriad | Peakategooria |
|--|--------------------|
| Oskuste areng | Eelised õpilastele |
| Efektiivsem õppimine, paremad õpitulemused | |
| Suurem õpimotivatsioon | |
| Suurem kaasatus õppetöösse | |

Oskuste areng. Uurimuses osalenud põhikooli ajalooõpetajad tõid aktiivõppe kasutamise eelistena välja suhtlus- ja esinemisioskuste arengu. Õpetajad kirjeldasid, et on näinud õpilaste esinemisioskuse ja julguse arenemist, samuti eneseväljendus- ning koostööoskuste edenemist. Koostööoskuste osas iseloomustastasid õpetajad aktiivõppe eelisena õpilaste oskust teha koostöö erinevate inimestega, tolerantsuse kasvu, samuti oskust märgata enam kaasõpilaste eripära, nende tugevusi ja nõrkusi. Nende sõnul oli suhtlemisioskuste arendamine oluline, kuna sotsiaalsed oskused on olulised elus hakkama saamiseks. Õpetajad leidsid, et läbi aktiivõppe õpivad õpilased end avalikult väljendama, tekib julgus oma arvamust välja öelda, võimaldatakse õpilastele esinemiskogemusi, mis valmistab neid ette sarnastes olukordades toime tulemiseks.

Iga kord ma teen erinevad rühmad, et nad pole nagu samade inimestega koos. Et võib-olla nad näevad seda, et inimesed ongi erinevad ja et kuidas nad nüüd on. (Intervjueeritav 5)

Kui esimestel aastatel oli palju sellist, mida ja miks ma pean, siis täna nad märksa paremini oskavad teha tegelikult kõikide erinevate õpilastega koostööd, meil ei ole, sellist vastumeelsust või vähemalt nad ei näita seda nii suuresti välja. (Intervjueeritav 6)

Õpivad oma arvamust välja ütlema - teistele niimoodi välja ütlema, et teisest aru saavad. Sa õpid oma arvamust avaldama, mis ajaloos on hästi oluline. (Intervjueeritav 4)

Vastustest ilmnes, et kriitilise mõtlemise arengut nähakse aktiivõppe ühe eelisena. Lisaks toodi välja mitmeid antud teemaga seotud aspekte, mille edenemist intervjueeritud õpetajate töös nähti. Näiteks loogiline mõtlemine, arutlusoskus ning argumentide loomise oskus, info otsimise ja sünteesimise kompetents, kus oluline koht on võimel näha maailma eripalgelisust. Samuti peeti

aktiivõppega seondult tähtsaks õpilaste võimet eristada olulist ebaolulisest, mille eelduseks on õpilaste kompetents infot kriitiliselt hinnata.

Aktiivõppe meetodite puhul tulebki nagu välja, et eksisteerivad kaks eri külge ja ta peabki sellest hakkama aru saama, et maailm ei ole lihtsalt ainult mustvalge. Ja on arvamuste ja seisukohtade paljusust. (Intervjueeritav 7)

Tänapäeval muidugi on seda valeinfot on nii palju (...) kõige tüüpilisem näide - Albert Einsteini tsitaate on nii palju ringvel, aga kui palju nendest tegelikult on Albert Einsteini tsitaadid (...) tuleval noorel ja õpilasel peab olema oskus hinnata loogiliselt, kas ta sellist asja võis öelda või mitte. (Intervjueeritav 8)

Üheks vasteks põhikooli ajalooõpetajate arusaamale aktiivõppe eelistest olid kirjeldused, kus uuritavad täheldasid õpilaste suuremat vastutustunnet õppeprotsessi eest. Õpetajate hinnangul pingutasid õpilased enam nähes, et kõigi panusest sõltus ühine tulemus – näiteks grupitöös. Intervjueeritavad tõid välja, et õpilased töötavad paremini iseseisvalt ja on kokkuvõttes küpsemad.

Aktiivõppes laps nagu võtab selle vastutuse oma õppimise enda peale (...) Ja siis, kui nad lähevad rühma edasi õpetama, siis ma näen, kuidas tõeliselt, igaiüks pingutab, et oma teemat niimoodi edasi anda. (Intervjueeritav 4)

Võib-olla nad on selles ajaloos saanud tõesti nagu hästi palju teemasid ise uurida, et mulle tundub, et nad on kuidagi küpsemad. (Intervjueeritav 1)

Rääkides aktiivõppe eelistest nimetasid õpetajad märksõnana ka üldiselt oskuste arengut, tuues välja, et nende hinnangul arendab aktiivõppe laia oskuste komplekti ning sellel on kindel roll õppekavas toodud läbivate kompetentside õpetamisel. Vastajad tõid välja, et oluline on 21. sajandi oskuste edendamine, mida aktiivõppe toetab. Õpetajad arutlesid, et sellised meetodid võimaldavad üldpädevuste arendamist, mis on tähtsad näiteks tuleviku tööturu jaoks, samuti kodanikukasvatuse kontekstis. Õpetajad viitasid aktiivõppe eelistena ka loovuse, digioskuste ning lugemisoskuste arengule.

(...) kõiki neid pädevusi ja erinevaid oskusi on läbi aktiivõppe meetodite võimalik paremini kujundada (...). (Intervjueeritav 4)

Ma arvan, et need toetavad sellist tuleviku oskuspõhise inimese arengut väga. Just see on see 21. sajandi oskuste arendamine. (Intervjueeritav 3)

Efektivsem õppimine ja paremad õpitulemused. Antud alakategoorias on koodid, kus vastustest ilmnes, et uuritavate hinnangul olid aktiivõppe eelised seotud paremate ning võrdsemate õpitulemustega, mõtestatud ja süvitsi mineva õppeprotsessiga, aga ka teadmiste praktilisusega. Uuritavad leidsid, et läbi aktiivõppe saavutatakse paremaid õpitulemusi võrreldes loengupõhise

õpetamisega, kuna õpilastel olid läbi aktiivse mõtestamise teemad paremini omandatud. Õpetajad iseloomustasid eeliseid, märkides, et aktiivõpe võimaldas lihtsamalt õppida, sest läbi aktiivse osaluse on tihti õpitulemus juba saavutatud. Oluliseks peeti, et õppeprotsess oli sügav, õpilased õppisid mõtestatult, selle tulemusena tekkisid pikaajalised seosed, õpitud teemat mäletati paremini. Hinnati õpilaste võrdsemaid õpitulemusi võrreldes õpetajakeskse õppega.

(...) et need seosed jäävad neile väga hästi meelde. See on üks õppimise aluseid hiljem, et tekitada endale seos, millega midagi meelde jätta. (Intervjueeritav 2)

Ja et kui näiteks matemaatikas ongi, et tundub, et on lapsed, kes oskavad, ja lapsed, kes ei oska, et siis selles ajaloos (koos aktiivõppega), et õpitulemused, mulle tundub, et on paremad ja isegi nendel nõrgematele õpilastele, et nad on kuidagi motiveeritumad. (Intervjueeritav 1)

Et ma ütleks, et aktiivõppe nagu annab võimaluse tihtipeale särada ka nendel, kes muidu võib-olla akadeemiliselt kuigi tugevad ei oleks. (Intervjueeritav 5)

Suurem õpimotivatsioon. Õpetajad leidsid, et aktiivõppe eelis on suurem õpirõõm ja laste säravad silmad, samuti kõrgem õpimotivatsioon ning õpilaste jaoks põnevamad tunnid. Uuritavad kirjeldasid, et aktiivõppe kasutamisel kogeti, kuidas õpilased on õppetöösse haaratud, ei vaata kella, töötavad õhinaga.

Ma näengi seda, et nad töötavad terve tund, nelikümmend viis minutit õhinaga. (Intervjueeritav 4)

Toodi välja klassis olevat heaolutunnet, kui õpilased töötavad aktiivselt ja on suur soov õppida. Intervjuudes arutleti ka selle üle, et põnevamad tunnid toovad lastele õpirõõmu. Õpetajad pidasid oluliseks, et õppimine on lõbusam, mitmekesisem, põnevam, et õpilased on õppeprotsessis mõnuga.

Need laste säravad silmad. Et ma näen, et nad tahavad seda, nad tunnevad õppetööst rõõmu. See neile midagi andnud. (Intervjueeritav 2)

Suurem kaasatus õppetöösse. Uuritavate vastustest ilmnes, et aktiivõppe meetoodite kasutamise eelis oli ka õpilaste aktiivne õppetöös osalemine. Tugevusena nähakse ühelt poolt, et tunnis on kõik aktiivselt kaasa tegemas ning teisalt, et kogetud on, kuidas igäihele leitakse loomulikult teel neile sobivad rollid ja ülesanne, näiteks gruppitöös. Nõnda oli toetatud laste individuaalsete erinevustega arvestamine. Laiem kaasatus tähendas ka seda, et tõrjutust ja kiusamist esines vähem.

(...) Kui me jagame näiteks klassis ära mingisugused teemad, siis ma näen tegelikult, et isegi need nõrgemad õpilased on kodus püüdnud ette valmistada ja annavad oma panuse näiteks grupi töösse. (Intervjueeritav 1)

Õpetajad iseloomustasid, et õpilased ei igavle tunnis loengut kuulates, mida ollakse tihti kogenud õpetajakeskse õppe puhul. Uuritavad kirjeldasid, et viimasel juhul on sageli keeruline hoida õpilaste tähelepanu ja neil hakkab lihtsalt igav. Kirjeldatakse, et oluliselt vähem on täheldada ka kõrvaliste asjadega tegelemist.

Kui ma ise pean klassi ees sellist nii-öelda loengu formaati, siis ma pigem näen, et nad hakkavad nagu ära vajuma või noh, et nad nii et mõte läheb mujale, et nad ei jaksa nagu kuulata. (Intervjueeritav 1)

3.1.2. Eelised õpetajatele

Teine peakategooria, mis uurimisküsimuse „Milliseid eeliseid näevad ajalooõpetajad aktiivõppe kasutamisel?“ vastuseks koondati, kannab nime eelised õpetajale (tabel 7).

Tabel 7. Peakategooria eelised õpetajale ja selle alakategooriad

| Alakategooriad | Peakategooria |
|---------------------------|---------------------|
| Õpetaja rahulolu tööst | Eelised õpetajatele |
| Aine põnevam edasiandmine | |

Õpetaja rahulolu tööst. Uuringutulemused osundasid, et aktiivõppe kasutamisel oli õpetajate töö rõõm suurem, kuna nendega töötamine pakkus arenguvõimalusi. Näiteks võimaldasid need õpetajatel katsetada uusi õpetamise viise ning seega peletasid igavust ja paigalseisu. Töö rõõmu pakkus põnev ja tihti üllatustega tund, uuritavate vastusest käisid läbi märksõnad, mida saab kokku võtta kui rahulolu õpetajatööst. Toodi esile ka soovi olla hea õpetaja, mida aktiivõppe meetodid võimaldasid. Vastusest ilmnas ka, et hästi ettevalmistatud aktiivõppe tund pakkus õpetajale puhkehetke.

Minu jaoks ei ole mõeldav, et mul ei ole aktiivmeetodeid tunnis kas või korra, kas või isegi sissejuhatuses. Sest mul endal oleks kohutavalt igav ja suu kuivaks ära. (Intervjueeritav 3).

(...) Selle käigus mul on, võib olla küll raske, või mul on nagu keeruline, aga ma samal ajal tegelikult tunnen lõpuks sellest tegevusest rõõmu, sest ma ei istu näiteks kohapeal ja ei tee seda tuima asja, vaid ma peangi alati liikuma ringi või, või midagi kuskil sügavamalt mõtlema kui tavaliselt. (Intervjueeritav 6)

Aine põnevam edasiandmine. Põhikooli ajaloo õppeainega seondult iseloomustasid uuritavad, et läbi aktiivõppe suurendati õpilastes huvi ajaloo vastu ning oluliseks eeliseks oli igava ja abstraktse teema põnevam edasiandmine. Kirjeldatai, et tähtis on aine vastu huvi äratamine, sest alles siis on tagatud, et õpilane õpib.

Ma tajun, et siis on ka tunnis toredam nii mul kui neil, et meil on päriselt vahva koos toimetada. (Intervjueeritav 5)

Hinnati, et käesolevas teadustöös viidatud õppeviisidel on oluline roll, et vähendada iganenud arusaama, milles ajaloo õppimine tähendab suure hulga faktide pähe tuupimist. Eelisena nähti ka mitmekesiseid võimalusi mõnikord igava või kaugeks jääva teema paremal edasiandmisel. Intervjuudes arutleti ka selle üle, et aktiivõppe meetodid toetavad konstruktivistlikku õpikäsitust, mis uuritavate jaoks on oluline, et tagada sügav õppeprotsess. Eelisena nimetati ka võimalust aineid lõimida, et pakkuda õpilastele mitmekülgsemat ja eri aineid tervikulikul seostav õpikogemus.

Ma näen, et kui ajaloos on nii abstraktsed teemad, siis aktiivõppe aitab neid abstraktseid teemasid tegelikult teha õpilasele päriselt kutsuvaks ja meeldivaks. (Intervjueeritav 6)

(...) Konstruktivistlik õpikäsitust on ka üks niisugune orientiir mulle, kui õpilane ise konstrueerib selle teadmise, et ta seob ta varasemaga, õpib seda omandatud nagu rakendama. (Intervjueeritav 4)

Kokkuvõtvalt saab uurimisandmetele tuginedes välja tuua, et õpetajad nägid aktiivõppe eelistena erinevate oskuste arengut - sh suhtluskompetentside, kriitilise mõtlemise, seoste loomise oskuste, õpioskuste. Nende tähtsust rõhutati just tulevases elus praktilise hakkamasaamise toetamiseks. Intervjuudes arutleti ka selle üle, et õpetajad on kogenud üldiselt oskuste, sh 21. sajandi kompetentside kasvu. Leiti, et aktiivõppe tulemusena oli õpiprotsess sügavam ja efektiivsem, teemat mäletati paremini ja seetõttu olid ka õpitulemused paremad. Uuritavad viitasid õpilaste õpirõõmule ja suuremale õpimotivatsioonile aktiivõppe puhul ning eelisena nähti ka õpilaste kaasatust õppeprotsessi, kus võrreldes loenguformaadis õpetamisega on õpilased tunnis oluliselt enam mõtetega kohal. Aktiivõppe eelised õpetajale olid kasvanud tööõõm ning vaheldusrikkus ja arenguvõimalused, mida need meetodid pakuvad. Samuti võimalus anda põnevam ainetund ning leiti, et õpilastel kasvab õpihuvi ajaloo aine vastu.

3.2. Põhikooli ajalooõpetajate arvamused aktiivõppe puudustest

Teise uurimisküsimuse „Millised on ajalooõpetajate hinnangul puudused aktiivõppe kasutamisel?“ analüüsi tulemusena moodustus kaks peakatagooriat puudused õpetajatele ja puudused õpilastele ning nendele vastavalt viis ja kaks alakatagooriat (tabel 8, tabel 9).

3.2.1. Puudused õpetajatele

Tabelis 8 on toodud peakatagooria puudused õpetajale ja selle alakatagooriad.

Tabel 8. Peakatagooria puudused õpetajale ja selle alakatagooriad

| Alakatagooriad | Peakatagooria |
|----------------|---------------|
| Töömahukus | |

| | |
|--|----------------------|
| Aktiivõpe on õpetajale keeruline rakendada | |
| Ebakindlus õpitulemuste osas | Puudused õpetajatele |
| Puudub toetav võrgustik | |
| Klassi haldamise keerukus | |

Töömahukus. Õpetajad arutlesid paljudes intervjuudes selle üle, et nende jaoks oli oluliseks puuduseks aktiivõppega seoses tundide ettevalmistamise ajamahukus ja sellest tulenev suur töökoormus. Toodi välja, et õpetajad panustasid aktiivõppe formaadis tundide ettevalmistamisse oluliselt rohkem, kui loenguformaadis tunde andes, kuna õpetajate hinnangul on oluline detailidena tund läbi mõelda, mis võtab ressursi.

Tunniks ettevalmistus on miinus ehk siis sa pead olema valmis ootamatusteks, et seal kindlasti tuleb mingit infot, millega sa pole arvestanud (...) sa pead seda eelnevalt katsetama, sa pead vaatama, et see aega mahuks. Et noh, kui ma teen konspekti tunni või slaidi tunnis, siis on tunduvalt lühem ettevalmistusaeg (...). (Intervjueeritav 8)

(...) Et ainuke miinus on see ajaressurs ettevalmistamiseks. (Intervjueeritav 1)

Uuringutulemused osutasid, et ajalooalaste terviklike, praktiliste ja kogu tundi hõlmavate aktiivõppe kogumike puudus on oluline vajakajäämine. Õpetajad väitsid, et olemasolevad materjalid on eri kogumikes laiali, sageli ebapraktilised, keerulised kasutada ning ei toeta erinevaid tunnietape ja seega terviklikku teemakäsitust. Märgitakse, et kuigi mitmed õpetajad loovad materjale sageli ise, siis on didaktiku roll ajamahukas, keeruline ning stressi ja pinget tekitav. Mainiti ka suurt ajakulu erinevate suhteliselt pikkade olemasolevate materjalide läbitöötamisel ja sealt endale sobiva osa leidmisel.

No ma arvan, et üks selline hästi konkreetne probleem, mis on ajaloo seotud, ongi lihtsalt selline nagu tööriistakasti puudumine, see hästi põlve peal aretamine ja see õpik täna tegelikult (...) õpikud, mida enamus koolides kasutatakse, minu jaoks üldse ei toeta aktiivõpet, kohe üldse. (Intervjueeritav 6)

(...) Ma tahaks sellist ajaloo kogumikku, kust mõtteid või ideid võtta. (Intervjueeritav 1)

Aktiivõppe puuduste kontekstis ilmnis uurimistulemustest ka Põhikooli riikliku õppekava liigse mahukuse aspekt, mis uuritavate hinnangul seetõttu piirab nende meetodite kasutamist. Samuti tõsteti esile, et klassiruumist väljas õpe ja erinevad õppekäigud nõuavad planeerimist ja ressursi, mis on õpetaja jaoks keerukad.

(...) Kuna aktiivõppega õpetatav materjal, võrreldes siis loengu vormis, on tunduvalt väiksem ja on väga kontsentreeritud, ehk siis tegelikult tervet õppekava läbida mingi klassiga ainult aktiivõppes tegelikult ei ole hetkel võimalik, sellepärast et see materjal on lihtsalt liiga suur (...). (Intervjueeritav 8)

Aktiivõpe on õpetajale keeruline rakendada. Uuritavate sõnul oli takistuseks aktiivõppe meetodite rakendamisel nende vähesed oskused ja teadmised konkreetsetest meetoditest. Õpetajad leidsid, et aktiivõppe on neile ja ka õpilastele sageli keeruline mõista ja rakendada, toodi välja, et eduka rakendamise nimel tuleb vaeva näha nii õpetajal kui õpilasel. Kirjeldati aktiivõppe rakendamisel kogetud ebaõnnestumisi ja negatiivseid kogemusi. Tunni õnnestumiseks peeti oluliseks head koostöösuhet klassiga ning lisati, et iga klassi eripära peab hästi tunnetama ja teadma, et valida tunni õnnestumiseks sobivad aktiivõppe meetodid.

Kui ma nüüd aus olen, päris alguses, kui ma hakkasin neid kasutama, siis loomulikult need nõuavad suurt väljakutset, aktiivõppe meetod vajab väga head ettevalmistust (...). (Intervjueeritav 4)

(...) Need õpetajad, kes ülikoolist tulevad, neile nagu tambitakse neid aktiivõppe meetodeid. Et peate neid kasutama tundides, kui on vähegi võimalik. Aga päriselt need vajaks rohkemat aega, et ise tutvuda nendega (...) (Intervjueeritav 7)

Ebakindlus õpitulemuste osas. Uuritavad arutlesid intervjuudes, et kogesid aktiivõppe formaadis läbi viidud tundides, et tunniga ei jõutud konkreetse õpitulemuseni, mis lõpetaks mingi teema käsitlemise või pakuks õpilasele terviklikku tunni kogemust ja eduelamust. Vastustest ilmnas, et õpetajale on keeruline mahutada aktiivõppe formaadis läbiviidav tund tavapärase 45-minutilise õppetunni sisse, mis tähendab, et tund jääb poolikuks.

Ja noh, ajaloo puhul ju tehakse igasuguseid neid õppematerjale, koostatakse just need aktiivõppe meetodite põhjal. Minu jaoks nagu selle koha pealt ongi probleem üleval, et need meetodid, mida kasutatakse, need ei sobitu nagu sellesse neljakümne viie minutilisse ainetundi. (Intervjueeritav 7)

(...) Saab see gruppitöö valmis, ja nad annavad selle töö siis ära, aga neil jääb endal see präänik saamata, kui nad ei saa seda teistega jagada (...) (Intervjueeritav 8).

Õpetajad kirjeldasid vastakaid tundeid aktiivõppe efektiivsuse ja tulemuslikkuse osas. Viidati ebakindlusele õpitulemuste osas, kuidas olla aktiivõppe puhul kindel, et õpilane vajalikud teadmised omandas. Toodi esile, et kõhklusi tajutakse olukordades, kus teised õpetajad ei kasuta konstruktivistlikku õpikäsitust ja eelistavad traditsioonilist loengupõhist õppeformaati ning sellest lähtuvaid teadmiste kontrolli praktikaid. Täiendavalt leiti, et aktiivõpe ei tarvitse ajaloos olla sobiv faktiteadmiste õpetamiseks ning vajalikud faktid ei kinnistu piisavalt. Uuringutulemused osutasid ka, et uuritavate hinnangul on aktiivõppe puuduseks igäühe panuse ja teadmiste hindamine, kuna palju tegevusi toimub näiteks gruppitööna. Ka peeti riskiks mõnede meetoditega kaasnevat valefaktide edasi õpetamise riski.

No kas ma siis ikka tean, et neil on see omandatud ja kus ma siis ikka nüüd nagu olen kindel, et nad saavad selle teema niisama hästi selgeks kui mõnes teises koolis lapsed saavad selle teema

selgeks (...) (Intervjueeritav 6).

Tegelikult mul ei ole seda jälgimise vahendit, et igaihe panust seal ikkagi kuidagi hinnata. See jääb ka nagu sellesse hetke, et sellest mingit kirjalikku jah, mingit pidepunkti mul ei jää ju sellest (...). (Intervjueeritav 3)

Klassi haldamise keerukus. Uuritavate hinnangul oli aktiivõpet keeruline rakendada näiteks suurtes klassikollektiivides, kus õpetajal oli ühelt poolt keeruline teatud tüüpi (üksteise õpetamine, liikumisülesanded) ülesandeid läbi viia ja teisalt tõi aktiivõpe mõnikord kaasa suurema lärmi. Seda eriti nooremates klassides või nõ rahutumates klassides. Kirjeldati, et klassi konkeerses õppeülesandes aktiivne osalemine sõltub tihti ka välistest teguritest, nagu tunni aeg.

Kui võtta nooremad klassid, seitsmest näiteks ja kuues, kui nendega teha rühmatööd, et kui suureks kisaks tegelikult klassis läheb (Intervjueeritav 5).

Puudub toetav võrgustik. Vastustest ilmnnes, et aktiivõppe õpetajaga seonduv puudus oli ka koostöö puudumine õpetajate vahel. Viidati, et õpetajatele oleks tähtis tajuda teineteise tuge seonduvalt erinevate probleemide ja küsimustega, mis aktiivõppega ette tuleb.

Mulle hästi meeldiks, kui oleks selline nagu koostöö õpetajate vahel (...) Et praegu ma istun suhteliselt üksinda ja ma mõtlen välja, et kuidas seda teha. (Intervjueeritav 1)

Õpetajate arvates oleks samuti oluline õppematerjalide jagamine, näiteks koos tundide ettevalmistamine, mis võimaldaks neile ühelt poolt väiksemat töökoormust ja tööpinget ning teisalt õpilastele paremini ettevalmistatud tunde. Õpetajatele oli tähtis tugigrupi loomine, kus ettetulevaid teemasid omavahel arutada. Oluliseks peeti selle teema raames ka kooli üldist arusaama õpetamisest ja valitsevat töökultuuri. Toodi esile, et juhul, kui ühtne väärtusruum puudus, mis aktiivõppe metoodikate kasutamist toetab, tundsid õpetajad end vastuvoolu ujujatena ja seetõttu oli neil ka keerukam toime tulla aktiivõppe rakendamisega seonduvate väljakutsetega. Ka kriitika lapsevanemate ja teiste õpetajate poolt oli asjaolu, mida õpetajad on seoses aktiivõppe rakendamisega kogesid.

Mulle on ka vanemad kirjutanud, et kui ma ise ei viitsi oma tööd teha noh ja lasen õpilastel nagu ise lugeda ja teha selle põhjal minged ülesanded, et ma otsiks uue töö. (Intervjueeritav 3)

3.2.2. Puudused õpilastele

Teise uurimisküsimuse „Millised on ajalooõpetajate hinnangul puudused aktiivõppe kasutamisel?“ andmete analüüsil moodustati teine peakategooria nimetusega puudused õpilastele (tabel 9), kuhu koondati uuritavate poolt seoses õpilastega esile toodud puudused.

Tabel 9. Peakategooria puudused õpilastele ja selle alakategooriad

| Alakategooriad | Peakategooria |
|---------------------------------|----------------------|
| Ebaühtlane panustamine õppetöös | Puudused õpilastele |
| Õpilaste madal õpimotivatsioon | |

Ebaühtlane panustamine õppetöös. Uuritavad tõid aktiivõppe vajakajäämisena välja kogemused olukordadest, kust õpilaste panustamine õppetöösse oli ebaühtlane ja ebavõrdne. Selle põhjustena nähti erinevaid asjaolusid. Ühelt poolt ei teinud teistega samal tasemel tunnis kaasa näiteks nõrgemate teadmistega õpilased, kuna õppeülesanded olid neile keerulised. Tihti oli sellistes olukordades tarvilik õpetaja sekkumine, et leida neile sobiv roll, samas ei soovinud õpetajad gruppitöö ajal grupi õppeprotsessi sekkuda. Teisalt kirjeldasid uuritavad, et aktiivõppe meetodikad ei ole osadele õpilastele sobivad just isikuomadustest lähtuvalt. Näiteks meenutati olukordi, kus tagasihoidlikumatel ja vaiksematel õpilastel oli vastumeelne teha teatud tüüpi ülesanded ning täita mingeid rolle, muuhulgas tihti näiteks esinemisega seoses. Samuti leiti, et aktiivõppes on tavapäraselt oluline koht erinevatel gruppitöödel, õpetajad kogesid, et osadele õpilastele on see meetod ebasobiv. Õpetajad iseloomustasid, et ebaühtlast panustamist õppetöös tekitab ka olukord, kus ei soovita olla osade õpilastega samas gruppis ning seetõttu ei töötatud kaasa.

Mõnele õpilasel ei sobigi taolised meetodid, rühmatöömeetodid, ta ütlebki, et minu jaoks on parem asjast aru saada, kui ma teen seda asja individuaalselt ja iseseisvalt ja ma tahangi selle enda jaoks läbi mõtestada. (Intervjueeritav 7)

Minu arust väga ebaõiglane sundida inimest, kes tegelikult ei taha, klassi ees olla ja tekitada temas stressi niimoodi sinna stressiolukorda. (Intervjueeritav 8).

Mõne asja või mõne sellise aktiivõppe asja ma olen ära jäetnud klassiga, kes nagu annab, seda halba hinnangut kogu aeg, et ohh, mis nagu jälle. (Intervjueeritav 5)

Õpilaste madal õpimotivatsioon. Uuritavad nimetasid aktiivõppe puudusena mitmeid madala õpimotivatsiooniga seonduvaid aspekte, mida olid kogenud. Toodi välja õpilaste madalaid õpioskusi, üldist nõrka motiveeritust ja soovimatust pingutada, mille tulemusena ei soovinud õpilased aktiivõppe tunnis kaasa töötada, mis tihti eeldas olulist panustamist ja osalemist. Õpetajad olid märganud olukordi, kus õpilased ei soovi lahendada uut tüüpi ülesandeid, nõ mugavustsoonist välja minna ning selle tulemusena väljendati õppemeetoditele ka otsest vastumeelsust. Viidati harjumusele õppida eelkõige hinnete pärast. Uuringutulemused osundasid, et aktiivõppe meetodid olid õpilaste jaoks väsitavad, kui õppepäevad olid pikad või õppekoormus suur. Leiti, et oluline on õpetajate koostöö, et planeerida lapse päevi ja tundide

sisu, tagamaks näiteks ühe päeva jooksul optimaalse tasakaalu eri liiki õppeülesannete vahel. Toodi ka välja, et mõne igavama õppeteema puhul on õpilased on väljendanud aktiivõppele vastumeelsust.

Teha neile aktiivõpet kindlasti meeldib, aga aeg-ajalt on kindlasti neid kohti, kus nende jaoks on see nii palju aega nõudev, nii palju ressursi nõudev, sellist keskendumist ja tööd ja kõike seda nõuab ta tunduvalt rohkem. Ehk siis see väsimus tekib tunduvalt kiiremini ja tüdimus. (Intervjueeritav 8).

(...) Ma näen, et, et aktiivõppega on hästi lihtne nagu minna sinna teise äärmusse, kus kõik on hästi aktiivne, ja vahva ja siis aeg-ajalt ma tajun ka, et minu õpilased tahavad sellist tahavad ka sellist traditsioonilisemat ja rahulikumat tundi (Intervjueeritav 6).

Õpetajad kirjeldasid, et madal õpimotivatsioon ilmneb sageli ka läbi õpilaste lollitamise, kus õpetajale töötatakse vastu, väljendatakse ennast labaselt, rikutakse arvutiprogrammid vms. Samuti viidati, et õpilaste õpihuvi langeb, kui õpetajad kipuvad kinni jääma ühekülgsesse ja sarnastesse meetoditesse ja ülesannetesse.

Et mis rühmatöös nagu aktiivõppes on hästi palju välja tulnud seda noh, lollitamist ongi hästi palju. Näiteks seesama Aafrika teema kohta, mis sa arvad, mis esimene sõna oli ... (Intervjueeritav 5)

(...)Siis võib-olla kõige negatiivsemalt, mis ma olen kuulnud, on ähh, jälle see plakat (...)
(Intervjueeritav 2).

Eelnevat kokku võttes on aktiivõppel mitmeid puudusi õpetajate ja õpilaste vaates. Uurimuses osalenud õpetajad kirjeldasid aktiivõppe rakendamisega seotud probleeme, nagu pingelisus ja kõrge töökoormus tundide ettevalmistamisel. See tulenes nende sõnul otseselt aktiivõppeks ebasobivast õppematerjalist ning õpetamismaterjalide vähesest kättesaadavusest. Kitsaskohana esitati kasutamise seotud keerukust ja töömahukust, viidati kogetud ebakindlusele õpitulemuste osas ning sageli puudus toetav võrgustik. Ka leiti, et aktiivõpe eeldab õpetajalt klassiga häid koostöösuhteid ning võimet klass tööle panna. Õpilastega seenduvalt toodi puudusena esile ebaühtlast panustamist õppetöös ning madalat õpimotivatsiooni, mille põhjusi nähti erinevana, näiteks nõrkades õpioskuses, aga ka teistsuguses arusaamises õppimisest. Uuritavad viitasid, et on õpilasi, kellele aktiivõpe ei sobi näiteks iseloomuomadustest lähtuvalt, samas mitmetel juhtudel ei töötata kaasa ka näiteks soovimatuse tõttu pingutada ja kaasa mõelda. Puuduste juures arutleti aktiivõppega kaasneva väsimuse üle, seda juhtudel, kui rakendatavad meetodid olid liiga ühekülgsed või oli aktiivõpet õpilastel päeva jooksul liiga palju.

4. Arutelu

Uurimistööst selgus, millised olid põhikooli ajalooõpetajate arvamused aktiivõppe eelistest ja puudustest, mitmel juhul ilmnis ka vastuolulisi tulemusi. Järgnevalt arutletakse olulisemate uurimistulemuste üle uurimisküsimuste kaupa.

Uuritavad töid aktiivõppe eelistena välja erinevate suhtlemiskompetentside arengu õpilastel, pidades silmas esinemis-, eneseväljendus- ning koostööoskuste edenemist. Leitu on kooskõlas varasemalt läbi viidud uuringutega, mis esitavad, et aktiivõpe on sobiv sotsiaalsete oskuste arendamiseks (Bezabih & Mulatu, 2018; Chopra & Gupta, 2011). Käesoleva uuringu tulemustest ilmnis ka, et aktiivõppe kasutamine õppetöös arendab õpilastel õpetajate arvates oskusi (kriitiline mõtlemine, suhtlemis- ja koostööoskused, loovus), mis on erinevate organisatsioonide ja teadlaste poolt (Kirschner & Neelen, 2020; Hamilton et al., 2013) välja toodud ka kui 21. sajandi võtmekompetentsid. Ajaloo õppeaine raames viitasid varasemad uuringud eelisenäi ajaloolise mõtlemisele kui ka üldisemalt mõtlemisoskuste edendamisele (Martell, 2020). Käesolevast uurimusest selgus, et õpetajate sõnul kasvas läbi aktiivõppe oskus arutleda ning mõelda kriitiliselt ja loogiliselt, otsida infot ja luua seoseid, mis näiteks Stradlingu (2001) ja Winbeburgi (2001) järgi on ajaloo õpetamisel tähtis, sest nüüdisaegses ajalooõppes on faktide kõrval sama oluline ajaloo teadmistele tuginedes kriitiline mõtlemine, küsimuste küsimine, järelduste tegemine. Arusaamad aktiivõppe olulisusest erinevate oskuste edendamisel viitavad motiveeritusele uuenduslikke lähenemisi veelgi enam kasutada.

Kirjeldades aktiivõppe eeliseid, iseloomustasid õpetajad õpilaste suuremat vastutustunnet õppeprotsessi eest. Toodi välja, et õpilased töötavad paremini iseseisvalt ning pingutavad enam. Sarnaselt leidsid ka Amare ja Dagnew (2020) ning Bezabih ja Mulatu (2018), kes iseloomustasid, et taolised õppemetoodikad võimaldavad õpilaste suhtumise muutumist õppeprotsessi, seda suurema vastutuse võtmise suunas. Õpilaste arenemine enastjuhtivaks on ka Haridusvaldkonna arengukava 2035 (Haridus- ja teadusministeerium, 2021) üks tegevussuundi ning nii käesolev kui ka varasemalt läbiviidud uurimused annavad viite, et läbi aktiivõppe meetodite laiema kasutamise kasvab õpilaste vastutuse võtmine õppimisel.

Siinne uuring osundas, et õpetajate hinnangul on aktiivõppe rakendamisel õpilaste õpitulemused paremad, teemasid mäletatakse pikemal ajaperioodil, mis võimaldab sügavamalt seoste loomist õpiprotsessis. Leitu on sarnane mitmete varasemate uurimustega (Amare & Dagnew, 2020; Bezabih & Mulatu, 2018; Niemi & Smith, 2001; Vinter, 2017). Lisaks peeti

käesolevas uuringus oluliseks õpilaste võrdsemaid õpitulemusi, võrreldes õpetajakeskse õppega, taolist aspekti ei ilmnenu teistes uuringutes. Saab arutelda, kas ajaloo õppeaines võib taoline tulemus viidata näiteks asjaolule, et aktiivõpe on sobilikum õppimiseks ja teadmiste kontrolliks (faktipõhise kontrollitöö asemel) laiemale hulgale õpilastele.

Asjaolu, et läbi aktiivõppe tekib võimalus ainetundi põnevamalt kujundada ning seeläbi kohati abstraktset teemat elulisemalt edasi anda ja ajaloo aine vastu huvi äratada, ilmnes nii käesolevast kui ka näiteks Rone (2008) tööst, kus viidati, et aktiivne õppimine tõstab õpilaste õpimotivatsiooni ajaloo õppimisel. Autor leiab, et lisaks muudele aktiivõppega kaasnevatele eelistele on see ka oluline tähis teekonnal ajaloo õppeaine maine parandamisele, et eemalduda paljude jaoks aja jooksul tekkinud kuvandist, kui tihti igavast, faktide tuupimist nõudvast õppeainest.

Nii käesolev kui ka varasemad uuringud esitlesid aktiivõppe eelistena õpilaste õpimotivatsiooni, õpirõõmu kasvu. Näiteks ilmnes Saarniit jt (2006) tööst aktiivõppe rakendamisel õpimotivatsiooni tõus. Chopra ja Gupta (2011) iseloomustasid, et õpilased naudivad õppeprotsessi enam, kui nad on tundi aktiivselt kaasatud, mitte passiivses kuulaja rollis. Käesolev uurimistöö toob esile ka õpetajate tööõõmu ja töörahulolu kasvu aktiveerivate meetodite rakendamisel, kuna need võimaldavad lähtuda konstruktivistlikust õpikäsitusest, pakuvad õpetajatele arenguvõimalusi ning kokkuvõttes loovad võimalused olla parem õpetaja. Taolisel kujul ei tulnud viidatud aspektid esile teoreetilise kirjandusega tutvudes, kuid kaudselt toetasid uuritavate arusaamad näiteks OECD (2014) uuringutulemusi, mis kirjeldasid Eesti õpetajate edumeelseid veendumusi õpetamispraktikate osas. Võttes arvesse, kui oluline on õpetajate motivatsioon õppe kvaliteedile, siis tasuks sellele aspektile tulevastel uuringutes tähelepanu pöörata.

Uuritavad esitasid aktiivõppe eelisena ka aktiivset õppetöös osalemist, kus õpilased on mõttega tunnis kohal ning ei tegele kõrvaliste asjadega. Samale tendentsile on viidanud ka Amare ja Dagnew (2020), Brent ja Fender (2009), Stradling (2001), samuti Oja (2011.). Tuginedes teadmisele, et me õpime siis, kui me ise aktiivselt kaasa töötame ning seoseid loome, on uuringutulemused loogilises seoses paranenud õpitulemuste ja süvaõppega ning kinnitavad aktiivõppe olulisust õppeprotsessis.

Teisele uurimisküsimusele „Millised on ajalooõpetajate hinnangul puudused aktiivõppe kasutamisel?“ vastuseks hindasid uuritavad, et aktiivõpe on ajalooõpetajatele, eriti alustavatele,

keeruline rakendada. Sarnasele järeldusele tulid ka Toomela (2009) ning Amare ja Dagnew (2020), kes väitsid, et tihti puuduvad õpetajatel oskused aktiivõppe rakendamiseks ning selle tõttu kogetakse raskusi. Arno-Coppen jt (2012) viitasid ajalooõpetuse kontekstis, et õpetajatel on keeruline integreerida kahte ajalooõpetamise suunda. Uuritud õpetajad kirjeldasid, et sageli puuduvad neil teadmised meetooditest ning mitmed neist on nõudlikud nende õpetamise oskuste osas. Kogetud on ka ebaõnnestumisi ning õpetajad viitasid, et vajaksid enam aktiivõppe praktilisi koolitusi, mis on suunatud seda ainet andvatele õpetajatele.

Aktiivõppe mittekasutamise teise olulise põhjusena ilmnas käesolevast uuringust nendega seotud töömahukus õpetajale ning terviklike õppematerjalide puudumine, samuti ainekava mahukus. Materjalide vähesusele ning õppekava mahukusest tingitud ajapuudusele on aktiivõppe rakendamisega seotud väljakutsena viidanud ka Niemi (2002). Uuritavate poolt kirjeldatu, kus aktiivõppe tundide ettevalmistamisse kulub oluliselt rohkem aega, kui loenguformaadis tunde andes, tähendab, et ajapuuduses õpetajad loobuvad aktiivõppe tundidest. Uurimistulemused näitasid, et praktiliste temaatiliselt kokku koondatud uuendatud ajaloo õppematerjalide järele on suur vajadus.

Aktiivõppe puuduseid kirjeldades märkisid Amare ja Dagnew (2020) ning Niemi (2002), et aktiivõppe meetodeid ei rakendada, kuivõrd näiteks suurtes klassid on neid keeruline õpetada. Eesti õpetajad tõid selles kontekstis samuti välja klassi suuruse. Õpetajate vastustest ilmnas keerukus klassi haldamisel, kogetud lärm ja rahutus klassis, mille tõttu on aktiivõppes osades klassides loobutud. Aktiivõppe miinusena tõi uuring välja ka õpetajast sõltumatud tegurid, kus näiteks tunni aeg tunniplaanis mõjutab laste olekut ja seetõttu rakendatakse esimestes ja viimastest tundides aktiivõpet vähem. Need on olulised aspektid, mida aktiivõppe rakendamisega alustav õpetaja peaks teadma ning lahendusi näiteks õpetajakoolituse käigus olema arutanud.

Eelpool kirjeldati õpetajatepoolseid kogemusi, mis esitasid aktiivõppe eeliseid seoses heade õpitulemustega. Samas iseloomustasid uuritavad aktiivõppe rakendamise takistusena ebakindlust aktiivõppega saavutatavate õpitulemuste osas. Kaheldi, kas aktiivõppe on õppemetoodikana toimiv, millised on näiteks õiglasel hindamiskriteeriumid. Autor leiab, et antud teemaga seondub ka asjaolu, et õpetajad tõid aktiivõppe rakendamisel väljakutsena esile toetusvõrgustiku puudumise, kus tihti ei tehta koolides piisavalt koostööd, mis õpetajaid toetaks. Arutelu toetab ka teoreetiline raamistik, kus näiteks Martell (2020) leiab, et uusi metoodikaid kasutatakse enam, kui tajutakse kolleegide sarnast arusaama õppimisest. Siinne uuring viitas ka,

et õpetajad on kogenud kriitikat aktiivõppele nii lapsevanemate kui kolleegide poolt, sama asjaolu tõi ka välja Niemi (2002), kes kirjutab, et tihti on lapsevanematel jätkuvalt ootused traditsioonilisele õppele. Arvatavasti võib sellises olukorras õpetajal olla keeruline endale kindlaks jääda ja selle tõttu tuntakse ka aktiivõppe tulemuste ja hindamisega seotud üleüldist ebakindlust. Bransford jt (2000) järeldasid - kuigi õpetajaid õpetatakse kasutama õpilastekeskseid õpimetoodikaid, kogevad nad päriselus tihti kõrvalklassis traditsioonilist loengupõhist õpetamist.

Teisele uurimisküsimusele vastuseks kirjeldasid uuritud õpetajad aktiivõppe puudusena ebaühtlast panustamist õppetöösse ning õpilaste madalat õpimotivatsiooni. Ebaühtlase panustamise põhjustena nähti käesolevas uuringus nii õpilaste erinevast iseloomust tulenevaid aspekte, samuti erinevat töötempot, aga ka soovimatust teha koostööd osade klassikaaslastega. Felder ja Brent (2009) kirjutasid, et aktiivõppele võib vastupanu tekitada ka näiteks klassikaaslaste ees kogitud ebamugevustunne. Õpilaste madala õpimotivatsiooni põhjustena seoses aktiivõppega nägid uuritavad ebapiisavaid õpioskusi. Õpilaste kehvad õpioskused, takistusena aktiivõppele, on mitmel juhul (Bezabih & Mulatu, 2018; Niemi, 2002) märkimist leidnud. Ka toodi siinses uuringus välja soovimatust pingutada ja viidati õpilaste vastupanule uuenduslike, enam kaasa mõtlemist nõudvatele meetodikate rakendamisel, mis viitasid teistsugusele arusaamale õppimisest. See on kooskõlas Amare ja Dagnew (2020) poolt esitletuga, kus leiti, et õpilastele ei meeldi aktiivõppe meetodikad, kuna nad on harjunud õpetajakesksete õppemetoodikatega. Sarnaselt väitsid Grant ja Gradwell (2009), et uute teistmoodi õpimetoodikate rakendamine võib õpilastes vastupanu tekitada.

Sarnaseid aspekte (suurem õpimotivatsioon ning aktiivne kaasatöötamine õppeprotsessis) tõid uuritavad vastupidises tähenduses välja ka aktiivõppe eelistena. Autor leiab, et võrreldes õpetajakeskse õppega on õpilaste kaasatus õppetöösse aktiivõppe puhul kõrgem, teisalt eeldab aktiivõppe kasutamine õpilastelt tihti kõrget õpimotivatsiooni ja häid õpioskusi. Neid on oluline kasvatada läbi süsteemse õpetamis- ja selgitamistöö, kuidas me õpime. Vähesed õpioskused võivad kokkuvõttes tekitada ebaühtlase panustamise või vastutöötamise tunnis ja näiteks motivatsiooni languse õpilastel.

Kokkuvõtvalt kinnitas nii käesolev kui varasemad taolised uuringud, et aktiivõppel on õpetajate hinnangul nii eeliseid kui puudusi. Aktiivõppe eelistest õpetamisel on üldisemalt ja ka ajalooõppes palju räägitud, samas rakendamisega seotud probleemistik vajab samavõrra tähelepanu. Puudustena õpetajatele kirjeldasid ajalooõpetajad aktiivõppe rakendamisega seotud

kõrget töökoormust, rakendamise keerukust, õppematerjalide vähest kättesaadavust, ebakindlust õpitulemuste osas, klassi haldamise keerukust. Kõik viidatud puudused leidsid nimetamist kitsaskohana, mis on otseses seoses õpetaja igapäevase tööga tundide planeerimisel ja õpetamisel. Asjaolule, et nüüdisaegne õpikäsitus ei ole soovitud mahus rakendunud, viitab Haridusstrateegia 2021–2035 (Haridus- ja teadusministeerium, 2021, lk 3) ning näiteks Martell (2020) on esitanud, et sageli on õpetajatel aktiveerivat õpet toetavad uskumused, kuid vähene rakendamine. Kui suurel määral mängivad selles rolli käesolevas töös esile tulnud aktiivõppe puudused, vajab täiendvat uurimist. Uuringu põhjal soovib autor välja tuua ettepanekud koolijuhtidele, õpetajakoolitusele, õppematerjalide koostajatele.

- Ülikoolidele, koolitajatele:
 - Aktiivõppe rakendamise toetamiseks ajaloo õpetamisel on oluline tõsta nendega seotud õpetamise ja koolitamise kvaliteeti ja mahtu, seda nii ülikoolides kui laiemalt erinevatel täiendkoolitustel.
 - Õppe sisu peaks olema võimalikult praktilise rõhuasetusega erinevate meetodite tundmaõppimisel ning praktilisel läbi tegemisel.
 - Õppematerjalide koostajatele:
 - Aktiivõpet ajaloos toetaksid praktilised, ainekavast lähtuvad, 45- minutilisse tundi mahtuvad tundide ettevalmistamist ja läbiviimist toetavad teemapõhised õppematerjalid ja koondatud kogumikud.
 - Kooli juhtidele:
 - Õpetajate enesekindluse suurendamisel aktiivõppe rakendamisel on vajalik koolipoolne aktiivne koostöö suurendamine õpetajate vahel ning kooli juhtkonna toetav suhtumine. Õpetajatele oleks toeks kogemuste vahetamine kolleegidega, aktiivõppe teemalised töö ja õpitoad jms.
 - Õpilaste ja lastevanemate teadlikkuse kasvatamiseks kaasaegsetest haridussuundadest, on vajalik aktiivselt kujundada nende ootusi ja arusaamu kaasaegsest õppimisest ja õpetamisest.
- Töö piirangud ja edasised uuringud. Käesoleva magistritööga seoses saab välja tuua mitmeid piiranguid, millest esimene on seotud aktiivõppe mõiste defineerimisega. Aktiivõppel puudub ühtne definitsioon ning seda võib pidada ka lähenemisviisiks. Asjaolu tähendab, et rahvusvaheliste uuringute tulemused ei tarvitse olla üks-ühele võrreldavad omavahel ja käesoleva magistritööga. Samuti selgus töö käigus, et näiteks mitmetes ajalooõppe valdkonda kuuluvates

uuringutes aktiivõppe eelistest uuriti konkreetse meetodina uurimusõpet (*inquiry-based learning*). Teisalt leiab töö autor, et kuna näiteks uurimusõpe on osa aktiivõppest ning hoolimata defineerimise erisustest räägivad kõik autorid aktiivõppest ning suures plaanis sarnasest konstruktivistlikust õpikäsitusest, ei olnud see takistuseks.

Siit tuleneb teine piirang, milleks on vähene andmete leidmine rahvusvaheliste uuringute kohta, kus uuritakse aktiivõppe eeliseid ja puudusi ajalooõppes kontekstis. Teisalt, nagu varem mainitud, tugineti käesolevas uurimistöös uuringutele, kus analüüsiti aktiivõpet ajaloos erinevate konkreetsete aktiivõppe meetodite raames. Ka soovib autor viidata ohule, et uuringusse kaasati õpetajad, kel juba väljakujunenud, tihti näiteks positiivne või negatiivne suhtumine aktiivõppesse. Samas, uuringutulemused tõid esile mitmekülgse uurimismaterjali.

Järgnevad uuringud võiksid keskenduda antud uurimuses ilmnunud vastuolulistele aspektidele, et nende alusel teha põhjalikumaid järeldusi, mis toetaksid aktiivõppe edasist rakendamist. Käesolevas magistritöös ei uuritud õpetajate uskumusi ja nende seost valitavate õppemetoodikatega, samas on mitmeid uuringuid, mis väidavad, et ajaloo õppemetoodikate valikul mängivad olulist rolli õpetaja uskumused ajaloost kui õppeainest ja teaduslikust distsipliinist laiemalt (Voet & Wever, 2016). Ka need aspektid võiksid uuritavas teemas täiendavat selgust luua.

Tänu sõnad

Tahan tänada oma perekonda igakülgse abi eest magistritöö kirjutamise ajal. Samuti olen väga tänulik töö juhendaja Ingrid Konile, samuti Liina Leppale ning Kristi Palgile konstruktiivse ja alati edasiviiva tagasiside eest. Tänan ka intervjuueeritavaid, kes oma aega panustasid.

Autorsuse kinnitus

Kinnitan, et olen koostanud ise käesoleva lõputöö ning toonud korrektselt välja teiste autorite ja toetajate panuse. Töö on koostatud lähtudes Tartu Ülikooli haridusteaduste instituudi lõputöö nõuetest ning on kooskõlas heade akadeemiliste tavadega.

Liis Raadla

/allkirjastatud digitaalselt/

23.05.2021

Kasutatud kirjandus

- Alkassim, R. S., Etikan, I., & Musa, S. A. (2016). Comparison of convenience sampling and purposive sampling. *American journal of theoretical and applied statistics*, 5(1), 1-4.
- Amare, Y., & Dagneu, A. K. (2020). Teachers' perceptions, practices and challenges of active learning strategies utilisation at secondary schools in Ethiopia: Active Learning Strategies Utilization at Secondary Schools, Ethiopia. *Contemporary Educational Researches Journal*, 10(3), 97-108.
- Anderson, L., & McCarthy, J. P. (2000). Active learning techniques versus traditional teaching styles: Two experiments from history and political science. *Innovative higher education*, 24(4), 279-294.
- Arno-Coppen, P., Havekes, H., & Luttenberg, J. (2012). Knowing and doing history: A conceptual framework and pedagogy for teaching historical contextualisation. *History Education Research Journal*, 11(1), 72-93.
- Bezabih, W. & Mulatu, M. (2018). Perceptions and practices of EFL teachers in implementing active learning in English classes: the case of three selected secondary schools in Dawro zone, SNNPRS, Ethiopia. *International Journal of Education*, 10(2), 88-94.
- Biehler, R. F., & Snowman, J. (1986). *Psychology applied to teaching*. Houghton Mifflin.
- Blackstone, A. (2018). *Principles of sociological inquiry: Qualitative and quantitative methods*.
Külastatud aadressil: <http://oer.iainpadangsidimpuan.ac.id/files/original/f0480a28138ef29218622ffb62c3ae6b.pdf>
- Bloom, B. S. (1956). *Taxonomy of educational objectives*. Vol. 1: Cognitive domain. New York: McKay.
- Bok, D. (2009). *Our Underachieving Colleges: A Candid Look at How Much Students Learn and Why They Should Be Learning More*. New Edition (Vol. 50). Princeton: University Press.
- Bonwell, C. C., & Eison, J. A. (1991). *Active Learning: Creating Excitement in the Classroom*. ASHE-ERIC Higher Education Reports. Washington, D.C.: ERIC Clearinghouse on Higher Education.

- Bransford, J. D., Brown, A. L., & Cocking, R. R. (2000). *How People Learn: Brain, Mind, Experience, and School: Expanded Edition*. Washington, D. C.: National Academy Press.
- Chopra, R., & Gupta, R. (2011). Impact of Constructivist Approach on Science Achievement of 8th standard Students. *International Journal of Education & Allied Sciences*, 3(2), 11-16.
- Elo, S., & Kyngäs, H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of advanced nursing*, 62(1), 107-115.
- Felder, R. M., & Brent, R. (2009). Active learning: An introduction. *ASQ higher education brief*, 2(4), 1-5.
- Grant, G. (2018). Teaching Practices in History Education. Metzger, S. A., & Harris, L. M. (Eds.). *The wiley international handbook of history teaching and learning* (pp 419-448). Hoboken, NJ: Wiley-Blackwell.
- Grant, S., & Gradwell, J. (2009). The Road to Ambitious Teaching: Creating Big Idea Units in History Classes. *Journal of Inquiry and Action in Education*, 2 (1-26).
- Hamilton, L. S., Soland, J., & Stecher, B. M. (2013). *Measuring 21st century competencies: Guidance for educators*. Külastatud aadressil: <http://asiasociety.org/files/gcen-measuring21cskills.pdf>
- Haridus- ja teadusministeerium. *Õpikäsitusest ja selle muutumisest (s.a.)*. Külastatud aadressil https://www.hm.ee/sites/default/files/har_min_broshyyr_12lk_est_veebi.pdf
- Haridus- ja teadusministeerium. (2021). „*Haridusvaldkonna arengukava 2021–2035*“ Külastatud aadressil https://www.hm.ee/sites/default/files/haridusvaldkonna_arengukava_2035_29.10.2020_riigikokku.pdf
- Howells, G. (1998). Being ambitious with the causes of the First World War: interrogating inevitability. *Teaching History*, 92, 16-19.
- Kahl, D. H., Jr., & Venette, S. (2010). To Lecture or Let Go: A Comparative Analysis of Student Speech Outlines from Teacher-Centered and Learner-Centered Classrooms. *Communication Teacher*, 24(3), 178–186.
- Kilday, J., & Pellegrino, A. M. (2013). Hidden in Plain Sight: Pre-Service Teachers' Orientations Toward Inquiry-Based Learning in History. *Journal of Social Studies Education Research*, 4(2), 1-26.

- Kilumets, T., & Oja, M. *Aktiivõppemeetodite kasutamisest ajalooõpetuses. (s.a.)*. Külastatud aadressil: http://oppekava.innove.ee/wp-content/uploads/sites/6/2015/10/Aktiivõppemeetodid_ajaloos.pdf
- Kirschner, P. A., & Neelen, M. (2020). *Evidence-informed learning design: Creating training to improve performance*. Kogan Page Publishers.
- Krull, E. (2000). *Pedagoogilise psühholoogia käsiraamat*. Tartu Ülikooli Kirjastus/University of Tartu.
- Laherand M.-L. (2008). *Kvalitatiivne uurimisviis*. Kirjastaja: OÜ Infotrükk.
- Martell, C. C. (2020). Barriers to Inquiry-Based Instruction: A Longitudinal Study of History Teachers. *Journal of Teacher Education*, 71(3), 279-291.
- Medijainen, E., & Oja, M. (2004). Eessõna. Kand, M., Kilumets, T., Lindholm, S., Maripuu, E., Storck, E., Žiburtovitš, V., & Teplov, S. *Ajalugu ei ole ainult minevik. Minevik ei ole veel ajalugu: ajalooõpetaja käsiraamat*. (lk 4 -7). Kirjastaja: Eesti Ajalooõpetajate Selts.
- Michael, J. (2006). Where is the evidence that active learning works? *Advances in Physiology Education*, 30(4), 159 – 167.
- Niemi, R. G., & Smith, J. (2001). Learning history in school: The impact of course work and instructional practices on achievement. *Theory & Research in Social Education*, 29(1), 18-42.
- Niemi, H. (2002). *Active learning – a cultural change needed in teacher education and schools*. Teaching and Teacher Education, 18, 763–780.
- OECD. (2008). *Innovating to learn, learning to innovate*. OECD Publishing: Paris.
- OECD. (2014) *Rahvusvaheline vaade õpetamisele ja õppimisele. OECD rahvusvahelise õpetamise ja õppimise uuringu TALIS 2013 tulemused* (2014). Külastatud aadressil http://www.oecd.org/education/school/Estonia-TALIS-2013_Eesti_raport.pdf
- OECD. (2018) *Teaching and Learning International Survey* (2018). Külastatud aadressil http://www.oecd.org/education/talis/TALIS2018_CN_EST.pdf
- Oja, M. (2011). *Põhikooli valdkonnaraamat sotsiaalsed. Sissejuhatus*. Külastatud aadressil http://vana.oppekava.ee/index.php/Ajalugu_sissejuhatus
- P21, *Framework for 21st Century Learning, s.a.* Külastatud aadressil

<https://www.battelleforkids.org/networks/p21>

Prince, M. (2004). Does Active Learning Work? A Review of the Research. *Journal of Engineering Education*, 93(3), 223-231.

Põhikooli riiklik õppekava. Ainevaldkond „Sotsiaalsained“ (2011). Külastatud aadressil <https://www.riigiteataja.ee/aktiivisa/1290/8201/4018/141m%20lisa18.pdf#>

Rone, T. R. (2008). Culture from the outside in and the inside out: Experiential education and the continuum of theory, practice, and policy. *College Teaching*, 56(4), 237-246.

Saarniit, A., Salumaa, T., & Talvik, M. (2006). *Aktiivõppe meetodid*. Tallinn: Merlecons ja Ko OÜ.

Smit, K. B. (2014). Student-Centred and Teacher-Centred Learning Environment in Pre-Vocational Secondary Education: Psychological Needs, and Motivation. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 58(6), 695–712.

Stradling, R. (2001). *Euroopa 20. sajandi ajaloo õpetamine*. Tallinn: Euroopa Nõukogu Tallinna Infotalitus.

Toomela, A. (2009). *Eesti põhikooli efektiivsus: lõpparuanne*. Külastatud aadressil http://dspace.ut.ee/bitstream/handle/10062/40918/Uld_Efektiivsus.pdf

Vinter, K. (2017). Traditsiooniline vs konstruktivistlik õpikäsitus. Heidmets, M., Eisenschmidt, E., Erss, M., Kikas, E., Poom-Valickis, K., Slabina, P., ... & Vinter, K. (2017). *Õpikäsitus: teooriad, uurimused, mõõtmise. Analüütiline ülevaade* (lk 8-32). Külastatud aadressil: https://www.hm.ee/sites/default/files/opikasisus_kirjanduse_ulevaade_tlu.pdf

Voet, M., & De Wever, B. (2016). History teachers' conceptions of inquiry-based learning, beliefs about the nature of history, and their relation to the classroom context. *Teaching and Teacher Education*, 55, 57-67.

Wineburg, S. (2010). Thinking like a historian. *Teaching with primary sources quarterly*, 3 (1), 2-4.

Õunapuu, L. (2014). *Kvalitatiivne ja kvantitatiivne uurimisviis sotsiaalteadustes*. Tartu: Tartu Ülikool.

Lisad

Lisa 1. Näited aktiivõppe meetoditest ajaloos

Tabel 10. Näited aktiivõppe meetoditest ajaloos

| Näited aktiivõppe meetoditest ajaloos | Allikas |
|---|---|
| Uurimuslik õpe, kus otsitakse lahendamiseks nõ üks suur ajalooline küsimus. | Howells, 1998 |
| Ajaloolised fotod, karikatuurid, simulatsioonid ja rollimängud, rühmatööd, meediakajastuse analüüsid jms | Stradling, 2001 |
| IT vahendite kasutamine, kus õpilased loovad esitlusi, blogisid, plakateid, koomikseid | Grant, 2018 |
| vestlus, arutelu, diskussioon, juhtumianalüüs, paaristöö, projektõpe, rollimäng, rühmatöö, väitlus, ajurünnak; ajaloolise kujutluse loomine, tegevuspõhine õpe (nt dramatiseeringud, mudelite ja makettide valmistamine, ühistegevus ja vabatahtlik töö, heategevusprojekt) | Põhikooli riiklik õppekava, lisa 5 (2011) |
| Näiteks: ideekaart, mõttekaart, võtmesõnad; sõnakett/segipaisatud laused; teemantluuletus ehk <i>cinquain</i> , vabakirjutamine, definitsioonikaart; magnetkokkuvõtted, diskussioonivõrk; jututäht jt | Kilumets, T. & Oja, M. <i>s.a.</i> |

Lisa 2. Intervjuu kava

SISSEJUHATUS

Uurimuse lühitutvustus: eesmärk, uurimisküsimused, lühidalt intervjuu kavast, konfidentsiaalsuse tagamisest.

- Kas oled nõus meie intervjuu salvestamisega? Kas lubad kasutada magistritöös pseudonüümi all väljavõtteid/tsitaate antud vastustest?
- Mõtle oma ajalootundide peale. Millest Sa tavapäraselt lähtud, kui tundi kavandad ja õppemetoodikaid valid?
- Millised Sinu ajalootunnid tavaliselt välja näevad?

AKTIIVÕPE

- Mis on Sinu jaoks aktiivõpe?
- Missuguseid aktiivõppemeetodeid Sa kasutad?
- Palun kirjelda mõnda meetodit.
- Kuivõrd mugav on Sinu jaoks kasutada aktiivõpet?
- Milliseks hindad oma oskusi kasutada aktiivõpet?

AKTIIVÕPE: eelised ja puudused (Liikudes aktiivõppe eeliste ja puuduste juurde, teen täpsustuse, mis on aktiivõpe ja aktiivõppe meetodid konkreetse uuringu kontekstis)

- Oled Sa mõelnud, miks Sa kasutad aktiivõpet?
- Kuidas need õpilaste arengut toetavad? Palun töö näiteid.
- Millised on Sinu jaoks aktiivõppe kasutamise tugevused/plussid
- Palun too näiteid nende tugevuste/plusside kirjeldamiseks?
 - Millega Sa neid võrdled?
- Oskad Sa veel tuua aktiivõppe eelised?
- Milles need Sinu arvates väljenduvad?
- Kuidas aktiivõppe õpilaste arengut toetab?
- Milles need avalduvad? Milliseid muutusi oled märganud õpilastes?
 - Palun too näiteid ja põhjendusi.
- Kui mõtled üldiselt õppetöö läbiviimist mõjutavate tegurite peale, siis millised tegurid veel Sinu arvates aktiivõppe läbiviimist mõjutavad?
- Kuidas Sinu arvates õpilased aktiivõppe kasutamisse suhtuvad?

- Palun too näiteid erinevatest olukordadest.
- Mida pead aktiivõppe kasutamise puudusteks?
- Millega võrreldes Sa seda silmas pead?
 - Palun too näiteid ja põhjendusi?
- Millised raskusi, väljakutseid oled kohanud aktiivõppe rakendamisel?
 - Palun too näiteid ja põhjendusi
- Mis Sind takistab aktiivõppe kasutamisel?
 - Palun too näiteid
- Millised teadmised ja oskused sind toetavad aktiivõppe kasutamisel, miks kasutad?
 - Palun too näiteid
- Kui sooviksid kasutada aktiivõpet senisest enam, siis mis sind aitaks seda saavutada?
 - Missugust tuge ootad koolilt seoses aktiivõppe kasutamisega?
 - Missugust tuge ootad lapsevanematelt seoses aktiivõppe kasutamisega?
 - Missugust tuge ootad õpilastelt?

TAUSTAKÜSIMUSED

- Kui kaua Sa oled õpetajana töötanud?
- Milline on Sinu omandatud eriala?
- Kui vana sa hetkel oled?
- Mis aastal Sa lõpetasid õpetajakoolituse?
- Milliseid klasse Sa õpetad?
- Millise koormusega?

LÕPETUSEKS/KOKKUVÕTTEKS

- Minul rohkem küsimusi ei ole, aga soovid sa ise aktiivõppe kohta midagi lisada.
- On Sul uurimusega seoses minule küsimusi?

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina, Liis Raadla, annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) minu loodud teose Põhikooli ajalooõpetajate arvamused aktiivõppe kasutamise eelistest ja puudustest, mille juhendaja on pedagoogika lektor Ingrid Koni reprodutseerimiseks eesmärgiga seda säilitada, sealhulgas lisada digitaalarhiivi DSpace kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni.

Annan Tartu Ülikoolile loa teha punktis 1 nimetatud teos üldsusele kättesaadavaks Tartu Ülikooli veebikeskkonna, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace kaudu Creative Commons'i litsentsiga CC BY NC ND 3.0, mis lubab autorile viidates teost reprodutseerida, levitada ja üldsusele suunata ning keelab luua tuletatud teost ja kasutada teost ärieesmärgil, kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni.

Olen teadlik, et punktides 1 ja 2 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.

Kinnitan, et lihtlitsentsi andmisega ei riku ma teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse õigusaktidest tulenevaid õigusi.

Liis Raadla

24.05.2021